

DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

**LÓGICAS DE ACCÃO, SENTIDOS E MODOS DE APROPRIAÇÃO
LOCALMENTE PRODUZIDOS**

João Eduardo Rodrigues Martins

Tese de Doutoramento em Sociologia

Volume I

Maio de 2013

DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

LÓGICAS DE ACCÃO, SENTIDOS E MODOS DE APROPRIAÇÃO LOCALMENTE PRODUZIDOS

João Eduardo Rodrigues Martins

Maio de 2013

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Sociologia, na especialidade de *Sociologia da Cultura, do Conhecimento e da Educação*, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Casimiro Manuel Marques Balsa.

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, de de

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O orientador,

Lisboa, de de

“Il appartient au sociologue (...) de traduire les épreuves personnelles en enjeux collectifs, e de donner aux enjeux collectifs leur riche dimension humaine”

C. W. Mills (1997: 192)

Resumo

A investigação científica em torno do conceito de acção pública tem vindo a ganhar uma relevância acrescida nas sociedades ocidentais contemporâneas à medida que o Estado deixa de ser o actor central e hegemónico na implementação das políticas públicas e novos actores intervêm na arena pública produzindo uma reconfiguração destas últimas no sentido de uma construção colectiva dos modos de produzir a acção pública. Pretende-se com esta dissertação de doutoramento contribuir para o debate e a reflexão sociológica em torno dos modos de produção da acção pública na sociedade portuguesa a partir dum analisador privilegiado, o programa de políticas públicas designado por “*Iniciativa Novas Oportunidades*”. Como primeiro grande objectivo estruturante da narrativa da pesquisa propusemo-nos compreender a acção pública do trabalho de formar adultos pouco escolarizados no contexto da sociedade portuguesa. Tratou-se de perceber a partir dos modos de apropriação do trabalho dos formadores de adultos e dos técnicos de RVCC as mutações das políticas públicas ditas de “*activação*” (Vrancken e Macquet, 2006:83) num contexto hegemónico das políticas neoliberais (Jobert, 1994) e em simultâneo pensar a própria metamorfose do Estado contemporâneo na sua relação intrínseca com a implementação da acção pública (Lascoumes e Les Galès, 2010). Como segundo grande objectivo procurou-se compreender os modos de individuação (Martuccelli, 2006) do ser formador de educação e formação de adultos a partir dos sistemas de provação que têm que levar a cabo face ao trabalho de formar. Tratou-se agora de perceber no momento da apropriação da medida de política pública emanada da Iniciativa “*Novas Oportunidades*” as múltiplas formas individuadas pelas quais os formadores fazem frente ao enorme desafio de contribuir com o seu trabalho para a elevação da qualificação da população portuguesa definida oficialmente como “*adulta*”. E por fim, como terceiro grande objectivo, procurou-se perceber as dinâmicas, os sentidos e as lógicas de acção (Sarmiento, 1997) que organizam a acção colectiva do trabalho de formar no âmbito dos cursos EFA e nas práticas de reconhecimento e validação de competências levadas a cabo nos Centros Novas Oportunidades. Seguiu-se do ponto de vista metodológico uma lógica de investigação qualitativa. A recolha de dados teve como principal instrumento de suporte as entrevistas semi-estruturadas e a sua produção foi feita a partir da análise estrutural de conteúdos. Os principais resultados da investigação sugerem que a orientação do Estado na fabricação da acção pública se faz numa lógica procedimental, que o Estado contemporâneo conduz a sua acção secundarizando as suas finalidades éticas em detrimento do agir poiético e que em paralelo com os constrangimentos que obrigam o Estado a agir predominantemente no seu modo Poiético ele não deixa nunca de se autoproduzir numa lógica autopoietica que tem como finalidade última o controlo social e a manutenção do poder pelo poder. Neste sentido, pressupõe-se que ele não abandona nunca a sua finalidade política, no sentido dado por Maquiavel na sua análise do Estado Moderno.

Palavras-Chave: Acção Pública, Novas Oportunidades, Modos de Individuação

Abstract

The scientific research around the concept of public action has been gaining an increasing importance in the modern occidental society, as the State is no more the central and hegemonic actor in the implementation of public policies, and new actors intervene within the public arena, producing a new reconfiguration of the society in terms of a collective construction of modes for the producing of public action. This PhD thesis intends to contribute to the debate and sociological reflection around the modes of production of public action within the Portuguese society, from the point of view of a privileged analyser, the program of public policies named “*New Opportunities Initiative*”. In what concerns the research and as its first major structuring purpose, we intended to understand the public action of training low educated adults within the Portuguese society. We wanted to understand, from the point of view of the appropriation modes of the trainers and RVCC (Recognition, Validation and Competences Certification) technicians, the mutations on the public policies, said “*activation policies*” (Vrancken and Macquet, 2006:83), within a hegemonic context of neoliberal policies (Jobert, 1994) and, simultaneously, to thing over the very metamorphosis of the contemporary State in his intrinsic relation with the implementation of public action (Lascoumes and Les Galès, 2010). As second major purpose, we tried to understand the modes of individuation (Martuccelli, 2006) of being a trainer within the trial system of the adults’ education and qualification, and the work that has to be carried out within the process of training. The address here was to understand the multiple individuation modes that the trainers have to deal with, regarding the enormous challenge in the uplift of the qualification of the so said “*adult*” Portuguese population, at the moment of appropriation of the public policy standards’ aroused within the initiative called “*New Opportunities*”. At last and as third major purpose, we tried to understand the dynamics, meanings and logics of action (Sarmiento, 1997) that form the collective action of training within the EFA (Education and Training of Adults), as well as within the competences recognition and validation practices undertaken by the Centros Novas Oportunidades (Training Centres). From a methodological point of view, we followed a qualitative logic of investigation. The data collection has been mainly supported by semi-structured interviews and its production derived from the structural analysis of its contents. The main outcome suggests that the guidance of the State within the making of public action is done through a procedural logic, that the contemporary State manages its action minimizing the value of ethical purposes over the poietic action and, that in parallel with the constraints that oblige the State to act mainly in its poietic way, he does not stop reproducing itself within an autopoietic logic which has, as its main purpose, the social control and the maintenance of the power by the power. In this sense, we presume that the State never abandons its political purpose, as it was given by Machiavelli in his analysis of the Modern State.

Key words: Public Action, New Opportunities, Individuation Modes

Résumé

L'investigation publique autour du concept de l'action publique a gagné une pertinence accrue dans les sociétés occidentales contemporaines, au fur et à mesure que l'État cesse d'être l'acteur central et hégémonique dans l'implémentation des politiques publiques et des nouveaux acteurs interviennent dans la arène publique, produisant une reconfiguration des politiques, dans le sens d'une construction collective des modes de production de l'action publique. Il est prévu, avec cette thèse de doctorat, contribuer pour le débat et la réflexion sociologique autour des modes de production de l'action publique dans la société portugaise, à partir d'un analyseur privilégié, le programme de politiques publiques désigné "*Initiative Nouvelles Opportunités*". Comme premier grand objectif structurant de la narrative de la recherche, on s'est proposé de comprendre l'action publique dans le travail de la formation d'adultes peu instruits dans le contexte de la société portugaise. L'objectif était de comprendre, à partir des modes d'appropriation mis en pratique du travail des formateurs d'adultes et des techniciens de RVCC (Reconnaissances, Validation et Certification de Compétences), les mutations des politiques publiques dites « d'activation » (Vrancken et Macquet, 2006 :83) dans un contexte hégémonique des politiques néolibérales (Jobert, 1994) et, simultanément, penser la métamorphose elle-même de l'État contemporain dans sa relation intrinsèque avec l'implémentation de l'action publique (Lascuomes et Les Galès, 2010). Comme deuxième grand objectif, on a essayé de comprendre les modes d'individuation (Martuccelli, 2006) d'être formateur dans l'éducation et formation d'adultes, à partir des systèmes de probation qui doivent être entrepris face à la tâche d'éduquer. On a maintenant essayé de comprendre, au moment de l'appropriation des mesures de la politique publique procédant de l'Initiative "*Nouvelles Opportunités*", les formes multiples d'individuation que les formateurs doivent traiter face à l'énorme défi de contribuer avec son travail pour l'édification de la qualification de la population portugaise, officiellement définie comme "adulte". Finalement et comme troisième grand objectif, on a essayé de comprendre les dynamiques, le sens et les logiques d'action (Sarmiento, 1997) qui organisent l'action collective de la reconnaissance et validation des compétences, menées dans les Centres Nouvelles Opportunités. On a suivi du point de vue méthodologique, une logique d'investigation qualitative. La collecte des données a eu comme principal moyen de support, des entretiens semi-structurés et sa production a été faite à partir de l'analyse structurale des contenus. Les principaux résultats de l'investigation, suggèrent que l'orientation de l'État dans l'action publique est faite par une logique procédurale, que l'État contemporain conduit son action en minimisant ses fins éthiques en détriment de l'action poïétique et que, en parallèle avec l'embarras qui oblige l'État à agir essentiellement dans sa façon poïétique, il ne cesse de s'auto-produire à jamais dans une logique autopoïétique, qui a comme but ultime le contrôle sociale et le maintien du pouvoir par le pouvoir. Dans ce sens, on assume qu'il n'abandonne jamais son but politique, dans le sens donné par Machiavel dans son analyse de l'État Moderne.

Mots-clé: Action Publique, Nouvelles Opportunités, Modes d'Individuation

Agradecimentos

Levar a cabo um projecto desta dimensão num tempo em que a lufa-lufa quotidiana assiste a uma passagem do paradigma da lentidão para o paradigma do encontrão não é uma prova fácil.

À verdadeira prova de resistência que o tempo de longa duração inerente à produção do trabalho científico exige foi preciso responder em simultâneo à prova diária da conciliação da vida profissional com a vida conjugal, à prova do cuidar do Pedro e do Miguel, este último com um tempo de crescimento relativamente idêntico ao tempo de produção da tese e a todas as outras provas da vida de que o pano de fundo dos tempos de austeridade que se vivem no nosso país não é certamente uma prova menor nem que seja pelo clima depressivo que percebíamos instalar-se quotidianamente à nossa volta.

Os desafios que enfrentamos ao longo da vida não seriam pois facilmente ultrapassáveis sem nos apoiarmos em suportes de vários tipos que nos permitiram ir mais além na direcção do caminho que traçámos. Desde logo, para a prova central de que aqui se trata, a produção de uma tese de doutoramento em Sociologia, foi fundamental o suporte científico e pedagógico encarnado na pessoa do nosso orientador, o Professor Doutor Casimiro Balsa. Os seus conselhos de investigador experimentado permitiram o desbravar de mais uma certa pista teórica, um certo aperfeiçoamento metodológico ou ainda mais uma correcção técnica. Mas não foi só o seu capital científico aquilo que nos deu uma certa segurança ontológica. A sua competência pedagógica, às vezes tão mal tratada no campo das instituições do ensino superior, foi outro suporte fundamental nos momentos em que a confiança nas nossas capacidades se via abalada e a angústia se instalava. Ao Professor Casimiro Balsa os meus sinceros agradecimentos pela sua sábia orientação.

Não podia deixar de agradecer também ao Professor Doutor José Resende por poder desfrutar das suas aulas de Teorias Sociológicas no âmbito do curso de doutoramento em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Se as teorias sociológicas devem funcionar como uma caixa de ferramentas ao serviço da investigação sociológica só uma cultura sociológica sólida permite as

escolhas adequadas. O meu repertório de conhecimento sociológico saiu certamente engrandecido.

Agradeço também aos colegas de doutoramento com quem pude debater os respectivos projectos e submeter o meu projecto à crítica dos pares. A prática científica da crítica científica mútua foi crucial para ir progressivamente limando as arestas do meu projecto na altura em construção.

Ao Director da Faculdade de Economia da Universidade do Algarve, o Professor Doutor Efigénio Rebelo e aos Director e Sub-Director de Curso de Sociologia da mesma Faculdade, os Professores Doutores João Filipe Marques e José de São José que na fase final da redacção da tese proporcionaram as condições institucionais para que pudesse fazer chegar a bom porto esta empreitada.

Aos meus entrevistados por me terem aberto o livro da sua vida de trabalho no que toca às provas vividas no âmbito da Iniciativa “*Novas Oportunidades*”. Sem os seus testemunhos sentidos este trabalho não teria sido possível.

Ao Doutor Nelson Dias e à Doutora Isilda Cabrita que prontamente consentiram a entrada nas instituições onde exercem responsabilidades máximas de modo a procedermos ao contacto com os entrevistados e à recolha de informação.

Às mediadoras dos cursos EFA em estudo, Doutora Sandra Rosário e Doutora Carla Rocha que por iniciativa própria forneceram uma lista de contactos de formadores que se revelaria muito útil na constituição da amostra.

Aos meus alunos das disciplinas de Teorias Sociológicas Contemporâneas, Desigualdades e Estratificação Social, Sociologia Geral III e Oficinas de Sociologia na licenciatura em Sociologia da Faculdade de Economia da Universidade do Algarve cujas inúmeras horas de contacto me permitiram respirar continuamente a aprendizagem da sociologia.

À Anabela pela ajuda na transcrição das entrevistas e à Ana por as ter revisto ao pormenor.

Por fim um agradecimento infinito aqueles que são o suporte de toda uma vida e cuja existência entra no mais profundo âmago do nosso ser.

Aos meus pais, Fernanda e Eduardo por terem sido um exemplo na conduta das suas vidas. À minha irmã que acompanhou sempre de perto mais esta prova da vida.

À Elsa, suporte emocional de todos os momentos da vida, pela paciência nos momentos mais difíceis e porque não admiti-lo por tolerar as injustiças que a marca do gênero acrescenta à já sobrecarga resultante das ausências prolongadas inerentes às obrigações do trabalho científico.

Ao Pedro e ao Miguel, os dois grandes amores da minha vida, dedico todo o meu esforço e dedicação. Procurei compensar com um tempo de qualidade as hibernações do refúgio em horas infinitas de emersão na leitura sociológica. A eles dedico este trabalho.

Índice

Introdução.....	1
As motivações para o projecto.....	6
Do problema público à problemática sociológica: O interesse científico do objecto.....	12

I Parte – Das *Policy Sciences* à Sociologia Política da Acção Pública

1.1. Do interesse político, social e científico das políticas públicas na actualidade.....	21
1.1.2. De que falamos quando falamos de políticas públicas? Esclarecimento conceptual.....	22
1.2. Da evolução das políticas públicas e da sua conceptualização analítica.....	24
1.2.1. As <i>Policy Sciences</i> e a racionalização política e científica da acção pública.....	26
1.2.2. Do optimismo racionalizador à crítica sociológica: O contributo essencial da sociologia das organizações.....	27
1.2.3. Em direcção a uma sociologia política da acção pública.....	28
1.3. Na génese das <i>Polity Sciences</i> : O contributo da Análise Sequencial.....	30
1.3.1. As críticas ao modelo sequencial.....	32
1.3.2. Os contributos da análise da decisão: O reconhecimento dos limites da racionalidade.....	34
1.3.3. A análise cognitiva das políticas públicas.....	36
1.3.4. As abordagens neo-institucionalistas.....	41
1.4. A implementação prática da acção pública.....	44
1.4.1. Do modelo <i>Top-Dow</i> ao modelo <i>Buttom-Up</i>	47
1.5. Acção poiética e racionalidade procedimental: Agir em contexto de incerteza.....	49

1.6. Agir poiético: A acção orientada pela acção.....	51
1.7. As mutações em relação à norma na modernidade: Desformalização, des-substancialização e procedimentalização.....	54
1.8. Problematizando a procedimentalização: Polissemia, complexidade e potencialidade heurística do conceito.....	58
2.1. Da sociologia da socialização à sociologia da individuação.....	64
2.2. O trabalho dos formadores de adultos no singular: A centralidade do operador analítico prova.....	67

II Parte – As Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal: Breve Revisitação Sócio-Histórica

3.1. A educação de adultos num país da semiperiferia do sistema mundial: Breve contextualização sócio-histórica.....	73
3.2. A Iniciativa Novas Oportunidades como medida de política pública educativa.....	77
3.3. Os cursos EFA e as normas de orientação para a acção.....	80

III Parte – O Dispositivo de Pesquisa e a Estratégia Metodológica de Investigação

4.1. A estratégia e o desenho da investigação.....	87
4.2. A modelização interactiva da pesquisa qualitativa.....	90
4.3. A estratégia e o desenho da investigação: Os objectivos e as questões de investigação.....	91
4.3.1. Os objectivos da pesquisa.....	91
4.3.2. As questões de investigação.....	91
4.3.3. O modo de investigação.....	92
4.3.4. As unidades de análise e a constituição da amostra.....	93
4.4. Mergulhar no terreno e partir para a descoberta	97
4.5. O acesso ao terreno e aos entrevistados.....	99
4.6. A entrevista como instrumento central de produção de dados.....	108

4.7. Sobre a análise e o modo de tratamento dos dados das entrevistas	111
4.8. A observação directa não participante.....	113
4.9. A pesquisa documental.....	116
4.10. O modelo de análise.....	118
4.11. O quadro de referência teórico.....	118
4.12. Da relação à empiria - Vectores de análise extraídos da análise estrutural de conteúdos.....	120

IV Parte - A Análise e a Discussão dos Dados

5. Modos individuados de ser formador na educação básica de adultos.....	123
5.1. Alguns atributos caracterizadores dos técnicos de educação e formação de adultos.....	123
5.2. Ser ou Não Ser formador: Eis a questão.....	124
5.3. Uma identidade socioprofissional ambígua e incerta.....	132
5.4. Ser da casa ou ser de fora.....	138
5.5. Mercenários e Missionários.....	142
5.6. Entre a estabilidade confortável, a estabilidade instável e a precariedade flexível.....	146
5.7. Desescolarizar o modo escolar de educar: Aqui não se ensina como na escola.....	154
5.8. Temporalidade e intensidade dos laços sociais no espaço da formação básica de adultos.....	159
5.9. Sinopse 1 – Os modos individuados de relação à Iniciativa Novas Oportunidades.....	164
6. Modos de representação dos beneficiários, provações e gratificações dos formadores face ao trabalho de formar.....	169
6.1. Os Oportunistas: Os aproveitadores do sistema.....	170
6.2. Os Clientes-Ideais: Aqueles que são talhados para o programa.....	177
6.3. Os Forçados: A recusa das políticas de activação estatal.....	180
6.4. Os Encostados: Uma activação feita por arrasto.....	186

6.5. Sinopse 2 - O Estado Social Activo à prova dos beneficiários da Iniciativa Novas Oportunidades.....	192
7. As provações do trabalho de formar.....	194
7.1. Trabalhar com um público “difícil”	195
7.2. O desafio de mudar comportamentos: Afinal que trabalho é o meu não é? Estas pessoas não mudam?.....	198
7.3. Trabalhar com públicos não motivados para a formação: As pessoas estão-se nas tintas para o que a gente diz.....	205
7.4. Gerir uma ordem social conflitual: Todas as semanas há um conflitozinho.....	211
7.5. Trabalhar em equipa é a parte mais difícil.....	219
7.6. Gerir diferenças do zero aos oitenta.....	221
7.7. A baixa literacia como obstáculo pedagógico: Ultrapassar isto é qualquer coisa que ainda está por fazer.....	225
7.8. Ultrapassar o gigante Adamastor: O bicho papão da Matemática.....	228
7.9. A prova da imprevisibilidade: Nunca estamos preparados para tudo aquilo que nos vai acontecer.....	229
7.10. As gratificações do trabalho de formar: Valorizar a vida dos outros.....	231
7.11. As gratificações do trabalho de formar: A valorização de si próprio.....	235
7.12. Sinopse 3 – As provas do trabalho de formar.....	238
8. Os modos de apropriação organizacional.....	245
8.1. Da lógica de intervenção comunitária à lógica da qualificação individual.....	245
8.2. Entre uma lógica de acompanhamento de proximidade e uma lógica de acompanhamento à distância.....	255
8.3. O mediador faz a diferença: Entre a lógica da mediação total e a lógica da mediação parcial.....	258
8.4. Acção poiética na construção local do currículo: Um trabalho pedagógico que se faz fazendo.....	261
8.5. Sinopse 4 - Os modos da apropriação organizacional da medida.....	267

9. Sentidos e lógicas de acção face à implementação da Iniciativa Novas Oportunidades.....	268
9.1. Os sentidos da Iniciativa Novas Oportunidades: Entre a reparação de injustiças e a produção de injustiças.....	269
9.2. Entre as lógicas de acção Estatal e as lógicas dos actores no terreno: Tensões, contradições e ambivalências.....	279
9.3. Entre a lógica da quantidade e a lógica da qualidade: Tensões e contradições entre a massificação e a singularização.....	280
9.4. As temporalidades da acção pública: O tempo que não nos é dado.....	288
9.5. Entre o universalismo e a selectividade: Este programa não é para todos.....	293
9.6. Entre a lógica poiética e a lógica autpoiética: Um Estado que tem dificuldade em fazer uma escuta activa.....	300
9.7. Sinopse 5 – Sentidos e lógicas de acção face à implementação da Iniciativa Novas Oportunidades.....	312
 10. Dos Centros Novas Oportunidades aos Centros Para a Qualificação e Ensino Profissional: A manutenção da orientação poiética do Estado.....	315
10.1. A justificação das finalidades da medida.....	317
10.2. O âmbito de actividade dos CQEP e as suas atribuições.....	318
10.3. Uma lógica de candidatura.....	319
10.4. Uma lógica territorial assente numa rede de parceiros.....	321
10.5. Uma intervenção sobre o singular.....	322
10.6. Dos técnicos de RVCC aos técnicos de ORVC: Acolher e orientar para além de reconhecer e validar.....	324
10.7. A introdução de uma prova para fazer prova das competências. Quantificar o resultado do processo de RVC.....	326
10.8. Sinopse 6 - Mudança governamental e permanência da orientação procedimental na actuação do Estado.....	328
 11. Na hora do fecho, pensar novas aberturas.....	329
12. Bibliografia.....	338
13. Anexos I	352

Lista de Abreviaturas

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional Para a Qualificação

ANQEP, I.P. – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

ANPEFA – Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos

CAP – Certificado de Aptidão Profissional

CE – Cidadania e Empregabilidade

CLC – Cultura, Língua e Comunicação

CNO – Centros Novas Oportunidades

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CP – Cidadania e Profissionalidade

CQEP – Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional

CURSOS EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos

CURSOS EFA B2 – Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível I de qualificação profissional e equivalência ao 6º ano de escolaridade

CURSOS EFA B3 – Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível II de qualificação profissional e equivalência ao 9º ano de escolaridade

CURSOS EFA B4 – Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível IV de qualificação profissional e equivalência ao nível do 12º ano de escolaridade

DGFV – Direcção Geral de Formação Profissional

FB – Formação de Base

FIL – Feira Internacional de Lisboa

FP – Formação Profissionalizante

IAS – Indexante de Apoios Sociais

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação

IOSI – Instalação e Operação de Sistemas Informáticos

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LC – Linguagem e Comunicação

LUSA – Agência de Notícias de Portugal, S.A.

MV – Matemática Para a Vida

NERA – Associação Empresarial da Região do Algarve

OCDE – Organização Para A Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

PRS – Programa Rede Social

RMG – Rendimento Mínimo Garantido

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

SNRVCC – Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TROIKA – Tríade de entidades composta pelo Banco Central Europeu, Fundo Monetário Internacional e Comissão Europeia

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

Introdução

A Iniciativa Novas Oportunidades como programa de política pública resultante de um forte voluntarismo governamental (Grácio, 1986:53) gerou um movimento de procura de educação e de certificação de competências na sociedade portuguesa que só pela sua dimensão e expressão numérica na quantidade de actores e recursos públicos envolvidos, desde o volume de destinatários da medida, ao número de responsáveis pela sua concepção e implementação, até à quantidade de dispositivos de educação de adultos criados, permite dizer que este foi um dos programas governamentais de maior visibilidade pública no nosso país na última década. Para além da sua expressão quantitativa e da visibilidade pública e mediática que rapidamente adquiriu, a diversidade e a complexidade da rede de actores estatais e não estatais envolvidos na sua concretização fez com que perspectivássemos esta medida de política pública como um analisador por excelência do nosso interesse científico principal, os modos de produção da acção pública na sociedade portuguesa e o que isso permite conhecer das mutações na actuação do Estado face às transformações profundas pelas quais passam as sociedades contemporâneas em época de globalização. O trabalho de investigação que aqui se apresenta tem como objecto de conhecimento sociológico os modos de apropriação, os sentidos e as lógicas de acção dos técnicos e dos formadores que trabalham nos dispositivos formativos de educação e formação de adultos no âmbito dos cursos EFA e nas práticas de reconhecimento e validação de competências no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. Como primeiro grande objectivo estruturante da narrativa da pesquisa propomo-nos compreender a acção pública do trabalho de formar adultos pouco escolarizados no contexto da sociedade portuguesa. Trata-se de perceber a partir dos modos de apropriação do trabalho dos formadores de adultos e dos técnicos de RVCC as mutações das políticas públicas ditas de “*activação*” (Vrancken e Macquet, 2006:83) num contexto hegemónico das políticas neoliberais (Jobert, 1994) e simultaneamente pensar a própria metamorfose do Estado contemporâneo na sua relação intrínseca com a implementação da acção pública (Lascoumes e Les Galés, 2010). Como segundo grande objectivo propomo-nos compreender os modos de individuação (Martuccelli, 2006) do ser formador de educação e formação de adultos a partir dos sistemas de provação que têm que levar a cabo face ao trabalho de formar. Trata-se agora de perceber no momento da apropriação da medida de política pública emanada da Iniciativa Novas Oportunidades as múltiplas formas individuadas pelas

quais os formadores fazem frente ao enorme desafio de contribuir com o seu trabalho para a elevação da qualificação da população portuguesa definida oficialmente como “*adulta*”. E por fim, como terceiro grande objectivo, procuramos perceber as dinâmicas, os sentidos e as lógicas de acção (Sarmiento, 1997) que organizam a acção colectiva do trabalho de formar no âmbito dos cursos EFA e nas práticas de reconhecimento e validação de competências levadas a cabo nos Centros Novas Oportunidades. Para levar a cabo estes objectivos optámos por uma lógica de investigação qualitativa (Lessard-Hébert et al, 2005), em que se procura compreender em profundidade a realidade que nos propomos estudar. O estudo enquadra-se num modo de investigação multicasos, insere-se numa estratégia metodológica que reconhece o papel decisivo da implicação do investigador na descoberta progressiva do conhecimento do social, ao nível do envolvimento com o objecto que estuda e situa-se do lado do paradigma interpretativo e da sociologia compreensiva (Weber, 1971). Procurámos nesta pesquisa combinar um esquema de inteligibilidade (Berthelot, 1997) actancial com o esquema estrutural. Procurámos também partir, à maneira das sugestões de Maxwell (1999) de uma modelização interactiva que pretende ser produtora da coerência global da pesquisa, numa perspectiva dinâmica (De Bruyne et al, 1991) pensada a partir da articulação dos seus diferentes pólos.

A estrutura do relatório de investigação¹ é composta por um primeiro momento introdutório em se apresentam os principais objectivos da investigação, se faz a justificação do interesse e da pertinência social e científica do objecto em estudo e se leva a cabo um exercício de auto e sócio-análise do lugar da subjectividade e da experiência pessoal e profissional do investigador na delimitação e na escolha do objecto que se constituiu em torno das lógicas de acção, dos sentidos e dos modos de apropriação pelos técnicos que trabalham no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. Na primeira parte da tese intitulada – *Das Policy Sciences à Sociologia Política da Acção Pública* – percorre-se os principais aspectos da discussão teórica em torno do caminho que levou ao deslocamento da análise da conceptualização sobre as políticas

¹ No que à estrutura do relatório de investigação diz respeito é importante realçar a distância forte entre a lógica da exposição do texto e a lógica da investigação. Se a lógica de investigação que privilegia a descoberta é feita de avanços e recuos permanentes, de discrepâncias e simultaneidades entre momentos de mergulho empírico no terreno, de imersão analítica nos dados e dos momentos de investimento teórico, a lógica da exposição aqui seguida aproxima-nos dos modelos de exposição narrativa mais tradicionais na produção sociológica invisibilizando de certa forma aquilo que são as temporalidades efectivas inerentes à investigação qualitativa.

públicas em direcção à análise de uma conceptualização em torno da acção pública. Na segunda parte do relatório faz-se uma breve revisitação sócio-histórica das políticas públicas da educação básica de adultos em Portugal. Na terceira parte explicitamos o dispositivo da pesquisa e a estratégia metodológica de investigação que construímos com o móbil de apreender empiricamente as dimensões da realidade que nos permitiram fazer falar o nosso objecto. Numa quarta parte fazemos a análise e a discussão dos dados produzidos e na hora do fecho, fazemos, numa quinta parte, uma síntese final em torno dos principais resultados de investigação, não deixando de lado, a reflexão sobre futuros caminhos de pesquisa em torno da problemática da acção pública no campo da educação dos adultos poucos escolarizados na sociedade portuguesa.

No que toca à parte introdutória da tese avança-se com uma reflexão sobre o modo como a subjectividade do investigador associada à sua trajectória profissional condicionou a escolha do objecto a investigar. Aí se explicita a nossa posição política e ideológica na defesa do interesse público da medida de política pública designada Iniciativa Novas Oportunidades. Por um lado, a medida é percebida como produtora de justiça social, no sentido em que tem a intenção de fornecer uma “*segunda oportunidade*” educativa a muitas pessoas que ficaram fora do jogo escolar face às dinâmicas de reprodução social em que a instituição escola é terreno de produção fértil. Por outro lado, a medida é percebida como sendo portadora de sentido pedagógico através do seu *modus operandi* de reconhecer aprendizagens e competências em cada indivíduo singular e da aposta do trabalho formativo sobre os indivíduos na sua singularidade. Faz-se depois um percurso que assinala a passagem do problema público à problemática sociológica partindo de alguns discursos que evidenciam as controvérsias sobre as “*Novas Oportunidades*” na arena pública para ir depois na direcção da reflexão cientificamente orientada sobre o problema e finalmente, depois de apresentar alguns caminhos de investigação alternativos, definirmos a entrada na construção do nosso objecto sociológico, as lógicas de acção, os sentidos e os modos de apropriação da medida de política pública de educação básica de adultos em análise. São os sentidos da medida e os modos como ela vai ser apropriada pelos técnicos encarregues da sua implementação o enfoque que dá o mote à análise. É pois em torno da construção colectiva da acção pública, das provações dos formadores e dos técnicos de RVCC face ao trabalho de educar adultos pouco escolarizados que o caminho da investigação vai incidir. O programa “*Novas Oportunidades*” é considerado um

analisador heurístico fecundo para a compreensão dos modos de construção da acção pública na sociedade portuguesa num contexto de grandes transformações sociais, sob a hegemonia das políticas de orientação neoliberal e perante um Estado Social que busca a activação dos indivíduos numa intervenção cada vez mais singularizada.

Na primeira parte da tese, faz-se uma revisitação da literatura sobre a análise da acção pública e procura-se as coerências na orientação da discussão teórica e da construção da problemática em função do problema de pesquisa inicialmente colocado. Começamos por destacar a relevância e o crescente interesse nas ciências sociais em torno da análise das políticas públicas. Começamos a discussão pelas abordagens de cariz mais funcionalista onde as propostas *Top-Down* predominam. São exemplo disto as abordagens sequencialistas que encaram a produção das políticas públicas numa lógica linear composta por uma sequência de etapas lógicas articuladas entre si com o objectivo de racionalizar e otimizar o processo de produção das políticas públicas a partir de cima. Procedemos num momento posterior às críticas às abordagens sequenciais a partir das teorias da decisão que põem o enfoque na racionalidade limitada. Mobilizamos em seguida para a discussão as abordagens cognitivas centradas no debate em torno dos “*três i*”, ou seja, dos confrontos e das complementaridades entre as perspectivas que põem a tónica nas ideias, nos interesses ou nas instituições. Passamos pelas diferentes propostas das abordagens neo-institucionalistas para caminhar em direcção às propostas que mais nos interessavam problematizar em função das perplexidades que nos propusemos a resolver inicialmente e que têm que ver especificamente com a implementação da acção pública numa lógica a partir de baixo (*Bottom Up*). Aqui foi mobilizada para a discussão a sociologia política da acção pública de Patrick Hassenteufel (2008), a proposta em torno da acção poiética de Marc-Henry Soulet (2006a), a teorização em torno da procedimentalização de De Munk e Verhoeven (1997) e ainda da sociologia da individuação de Martucelli (2006) com a centralidade do operador analítico prova.

Na segunda parte faz-se uma breve revisitação sócio-histórica da evolução das políticas públicas de educação básica de adultos em Portugal nas últimas décadas pondo-se em destaque a sua invisibilidade na sociedade portuguesa, a sua frágil implementação e as fortes descontinuidades entre as políticas públicas decretadas e as políticas públicas efectivamente concretizadas e assinala-se o período de invenção social da ANEFA

(Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) e posteriormente do programa “*Novas Oportunidades*” como um período marcado por um forte voluntarismo governativo na proposta de levar a cabo uma política pública de educação básica de adultos que permita ultrapassar as dificuldades de Portugal na competição económica global e que em simultâneo permita assegurar na sociedade portuguesa um maior grau de “*coesão*” social. Faz-se também uma reflexão em torno dos princípios normativos oficialmente consagrados para o funcionamento do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos que frequentam este tipo de medida assim como uma reflexão em torno dos princípios normativos que orientam o funcionamento dos cursos EFA.

Na terceira parte apresenta-se o dispositivo de pesquisa, o modelo de análise e a estratégia metodológica de investigação. Apresentam-se os pressupostos inerentes à lógica de investigação qualitativa situando o objecto do lado da sociologia compreensiva. Justifica-se a opção por um modelo topológico de investigação e a recusa de uma concepção burocrática da pesquisa. Apresentam-se os objectivos e as questões de investigação. Fundamentam-se as escolhas que estiveram na base da constituição da amostra, discute-se as implicações para a investigação dos usos da entrevista como técnica principal de recolha de dados. Apresentam-se os princípios da análise estrutural de conteúdos e explicita-se a sua operacionalização no tratamento do material empírico. Por fim, apresenta-se o modelo de análise, procurando demonstrar os principais encadeamentos conceptuais que permitiram montar a teia de compreensão analítica da acção pública a partir da Iniciativa Novas Oportunidades.

Na quarta parte do texto faz-se respectivamente a análise e a discussão dos dados e uma síntese dos principais resultados de investigação. Os dados empíricos recolhidos sugerem que a fabricação da acção pública do trabalho de formar no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades resulta do modo como os múltiplos actores estatais e não estatais se apropriam diferencialmente deste programa de políticas públicas a partir dos seus diferentes modos individuados de ser formador de adultos; das múltiplas formas como são representados os beneficiários da formação e das formas múltiplas como estes últimos se relacionam com a proposta estatal de activação dos indivíduos; com o sistema de provações com que se defrontam os técnicos no terreno a quando da incorporação da medida; com os sentidos contraditórios e por vezes ambivalentes que

são atribuídos à iniciativa; com as tensões inerentes às lógicas de acção díspares levadas a cabo, por um lado, pelas instâncias de topo do aparelho do Estado e por outro lado, pela maior parte dos actores que têm a seu cargo a responsabilidade de produzir a acção pública tal como ela se produz no quotidiano; e ainda pelos diferentes modos de apropriação organizacional. O analisador “*Novas Oportunidades*” como programa de políticas públicas permite-nos confirmar que o Estado contemporâneo passa por uma reconfiguração na forma de fazer a acção pública em que as suas finalidades instrumentais/poiéticas se sobrepõem claramente às suas finalidades éticas. Constrangido por cima por actores multinacionais e transnacionais (de que a Troika é um bom exemplo) nas suas decisões, acções e recursos, o Estado que deixa de poder pôr em prática as políticas públicas por si só, passa a agir numa lógica procedimental mobilizando para o cumprimento das suas finalidades os múltiplos “*parceiros*” da sociedade civil. A acção pública assim produzida resulta do trabalho poiético que os múltiplos actores no terreno diferencialmente posicionados são capazes de produzir articulando lógicas de acção múltiplas e até contraditórias. Os resultados permitem ainda dizer que se é a lógica instrumental do Estado que sobressai na sua actuação ele não se demite nunca de exercer o poder à maneira de um Estado Político actuando numa lógica autpoiética que aparenta ter como finalidade última o controlo social e a manutenção do poder pelo poder.

As motivações para o projecto

A experiência pessoal e social do investigador, assim como as circunstâncias sociais que o circundam, nunca são questões menores na forma como este se interessa pelos objectos a que se propõe estudar. Se o sociólogo não consegue escapar à sua condição de ser social, socialmente situado num determinado tempo e num determinado ponto do espaço social², como aliás, outro qualquer comum dos mortais, é importante que o mesmo não se demita sobre o modo como a sua posição no espaço social condiciona o ponto de vista³ que lança sobre a sua pesquisa. Este projecto é assim sustentado por uma

² Partilhamos completamente das reflexões de Bourdieu (2005) em defesa da necessidade de uma sociologia da sociologia e da necessidade dos sociólogos reflectirem sobre o seu posicionamento no espaço social e no modo como esse posicionamento condiciona a sua relação com os objectos que estudam.

³ Como nos recorda Saussure “*é o ponto de vista que cria o objecto*” (Saussure in Bourdieu, 1999a:45).

tripla motivação⁴. Uma motivação mais claramente ligada à experiência e à trajetória profissional do investigador. Uma motivação mais centrada nas consequências práticas e no interesse e pertinência política de que se revestem as políticas públicas de educação básica de adultos actualmente na sociedade portuguesa e por último, mas não menos importante, a motivação centrada na vontade de construir conhecimento científico original e inovador, que possa de alguma forma vir a contribuir para trazer novos olhares sobre a problemática a investigar; e se possível, acrescentar um modesto contributo a um campo de estudo⁵ ainda de recente constituição e interesse no domínio da ciência social, a sociologia. Decorria o primeiro ano do início deste novo milénio quando a história de vida do investigador tinha a felicidade de se cruzar do ponto de vista profissional com a história do campo da educação e da formação de adultos do seu país. A resposta a um anúncio de recrutamento publicado num jornal nacional, de mediadores e formadores, solicitados para trabalharem nos cursos EFA, ao serviço de uma entidade privada de formação profissional, teve como consequência a descoberta de um campo profissional em vias de recomposição induzida estatalmente (Rothés, 2009) e a consequente abertura da possibilidade de trabalhar como mediador e como formador no mundo da educação de adultos. Tinha-se na altura acabado de instalar a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos⁶ e todo um paradigma inovador de educação e formação era posto em prática no país, no sentido do “*combate*” ao “*atraso*” estrutural da qualificação da população portuguesa dita activa e da implementação de um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Desde logo, toda a nova concepção paradigmática⁷ do ponto de vista

⁴ Para além das três motivações aqui explicitadas, não podemos deixar de referir uma outra, que não terá menor importância. Leccionando neste momento na Faculdade de Economia Universidade do Algarve, na condição de assistente, a extinção político-administrativa desta categoria profissional e a exigência do grau de Doutor como credencial de entrada e/ou de manutenção no interior do subsistema universitário tornou-se uma condição sem a qual não é possível permanecer no campo.

⁵ Referimo-nos a uma sociologia do campo da educação básica de adultos no âmbito de uma sociologia da educação não escolar mas o mesmo se poderia dizer em relação a uma sociologia da acção pública que só agora começa a dar os primeiros passos na sociologia portuguesa.

⁶ A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos é criada no ano 1999 a partir do Decreto-Lei nº 387/99 de 28 de Setembro e na sequência disso conceberam-se os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), regulamentados pelo despacho conjunto nº 1083/2000, de 20 de Novembro, avançando num primeiro momento com treze cursos espalhados pelo país numa lógica experimental de experiência piloto. Em 2001, começávamos no Algarve, no concelho de Loulé, a nossa missão como mediador de um curso B3 de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (IOSI) curso que conferia equivalência escolar ao nível do 9º ano de escolaridade e o nível II de Formação Profissional e onde exercíamos simultaneamente a função de mediação, a de formador da área de competência-chave de Cidadania e Empregabilidade e do módulo Aprender Com Autonomia.

⁷ Não podemos deixar de assinalar, porque nos parece sociologicamente relevante, aquilo que na altura, perante o primeiro contacto com a filosofia educativa e os princípios orientadores dos cursos EFA nos pareceu um verdadeiro processo de “*alternação*” (Berger, 1986:63) sobre os modos de aprender e

educativo associado aos cursos EFA conquistou-nos por dois grandes motivos. Em primeiro lugar, porque ficámos imediatamente convencidos dos princípios de justiça social que estavam associados aos objectivos enunciados pela ANEFA, no sentido de elevar as qualificações escolares e profissionais da população portuguesa e de montar um sistema que permitisse reconhecer as competências que os mesmos desenvolveram ao longo da sua vida. Depois, porque as concepções educativas associadas às novas lógicas de reconhecimento das competências adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida nos mais diversos tempos e contextos sociais, nos pareciam portadores de grande pertinência do ponto de vista pedagógico⁸. O facto de ter constituído um objecto de estudo a quando da realização da tese de mestrado⁹ no âmbito do campo educativo e de

ensinar. A redefinição exigida no modo de olhar o modelo pedagógico dos cursos EFA, exigia não só uma redefinição do olhar sobre as coisas da educação, como uma autêntica revolução semântica em relação aos tradicionais modos escolares de educar. Onde se falava de aulas, de professores e de alunos, passou-se a falar de educação e formação, de formadores, de adultos e de formandos. Em vez da linguagem dos programas e dos conteúdos e de transmissão de saberes, passou-se a falar de referenciais de competência-chave, de indícios, de evidências de competências, de experiências de vida e de temas de vida. Em vez da linguagem dos testes, do diagnóstico, da repetência e da recuperação; falava-se agora de portfólio, de autobiografia, de reconhecimento e validação de competências, de júris de validação de competências e da centralidade da metodologia de balanço de competências. Em vez de se procurar aquilo que os alunos não sabem e deveriam saber, diziam-nos agora que o importante era partir do reconhecimento do que as pessoas já sabem, para partir daí para a construção de percursos individuais de aprendizagem. Uma autêntica revolução paradigmática, que nos permite imaginar, a forma como formadores com perfis tão diferenciados e muitos deles com um processo de socialização e uma trajectória educativa bem sedimentado pelo habitus escolar se viriam a apropriar de modos tão diversos de um modelo com características marcadamente inovadoras.

⁸ Estamos em sintonia com António Firmino da Costa quando o mesmo reflectindo sobre o paradigma educativo introduzido em Portugal pela ANEFA, na educação e formação de adultos, destaca desta forma a inversão de perspectiva que esta Agência operou na educação de adultos: *“Talvez o país não se tenha apercebido da importância do trabalho desenvolvido pela ANEFA nos curtos anos da sua existência. Menos ainda, possivelmente, do seu carácter profundamente inovador. A verdade, porém, é que esta Agência se colocou, como poucas instituições públicas em Portugal, em plena sintonia com as dinâmicas que mais marcam o nosso tempo. As análises científicas e as utilizações técnicas, primeiro, o discurso burocrático e mediático, depois, tornaram conhecidas, enquanto caracterizadoras de algumas das mais salientes dessas dinâmicas, expressões como “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” e “formação ao longo da vida”. Mas se, hoje, entre nós, praticamente todos usam a terminologia, nem todos – ou bastante poucos, para sermos realistas – agem em consequência. A ANEFA conta-se entre estes últimos. Em certo sentido, a Agência operou, por assim dizer, uma inversão de perspectiva em relação a alguns pressupostos comodistas habituais”* (Costa, 2002:7-8). Também Canário (2002) assinala a potencial ruptura introduzida pelo modelo educativo e formativo proposto nas normas de orientação para a acção para os cursos EFA com o que designa de *“dupla herança”* desta nova aposta formativa em Portugal. Aponta, por um lado, a ruptura com a escolarização da educação e formação de adultos que tem caracterizado o ensino recorrente numa lógica que Paulo Freire (Freire, 2006:65) designou de *“educação bancária”*. Por outro lado, a ruptura com a lógica funcionalista, que tem predominado na formação profissional e que se orienta por uma subordinação funcional do mundo da formação ao mundo do trabalho, numa lógica utópica de correspondência quase perfeita entre os dois universos sociais. Segundo Canário (2002:105) *“estas duas tradições situam-se nos antípodas de uma formação que se pretende baseada na centralidade do sujeito que aprende, a partir do reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais e tendo como referência não uma listagem de conteúdos, mas sim um conjunto alargado de competências a construir”*.

⁹ Martins, J. (2001), *A construção social das práticas de apoio educativo aos alunos com dificuldades de aprendizagem numa escola primária portuguesa: O poder e o status na mediação dos modos de*

isso nos ter obrigado já na altura a um bom investimento do âmbito da sociologia da educação, agudizou-nos a importância dos processos e das dinâmicas educativas nos mecanismos de reprodução e de produção do social e a passagem pelos teóricos da reprodução conflitual, com destaque para autores como Bourdieu e Passeron (1964, 1970, 1999b) e a leitura de obras como *“Os Herdeiros”*, a *“Reprodução”* e de textos marcantes como *“Os Excluídos do Interior”* faziam-nos perceber como os sistemas educativos participavam na legitimação das desigualdades sociais e portanto, de como agora, enquanto actor com capacidade interventiva, nos parecia importante a implementação de um dispositivo formativo que fomentasse uma maior igualização das oportunidades sociais de um público originário principalmente das classes populares e portador de fraco capital económico e cultural. A minha participação implicada nos cursos EFA tornou-se assim uma verdadeira *“missão”*, orientada ideologicamente por princípios imaginados de justiça social. Por outro lado, do ponto de vista da concepção pedagógica dos cursos EFA, a pertinência pedagógica parecia-nos evidente. Ao contrário das lógicas que sustentam os modos tradicionalmente escolares de educar (Vincent, 1994), centradas na transmissão de conteúdos por *“quem sabe”* a quem *“não sabe”* e centrada numa concepção programática tipo *“currículo pronto a vestir tamanho único”* (Formosinho, 1987), em que os programas curriculares são concebidos aprioristicamente e *“aplicados”* de forma estandardizada numa lógica de acção que tende a tratar todos os alunos *“como se fossem um só”* (Barroso, 1996), estava-se agora perante um modelo formativo que valorizava e partia das experiências de vida dos aprendentes¹⁰, para assentar aí todo o processo de ensino-aprendizagem com o objectivo de levar muito a sério o percurso de cada adulto na sua singularidade. A construção curricular dos cursos EFA assenta numa lógica construtivista, em que o currículo é assente na experiência de vida das pessoas e nos *“temas de vida”* que as mesmos escolhem; e assenta também, no reconhecimento e no desenvolvimento de competências-chave dos adultos em formação e na sua relação com o Referencial de Competências-Chave à data construído pela ANEFA. A nossa condição *“profissional”*

organização do trabalho professoral. Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, texto policopiado.

¹⁰ Os princípios do modelo formativo dos cursos EFA e das práticas de RVCC inserem-se nas novas lógicas educativas enformadas pelo paradigma da *“Aprendizagem ao Longo Da Vida”* e defendem o reconhecimento dos contextos de socialização formais, não formais e informais como espaços produtores de aprendizagem que é necessário reconhecer e conferir legitimidade social. Sobre esta questão é importante consultar o *“Memorando Sobre a Aprendizagem Ao Longo da Vida”* (2000) e o *“Livro Branco da Educação e Formação – rumo à Sociedade Cognitiva”* (1995) assim como a tese de Ana Pires (2005:91) onde estas questões são problematizadas numa perspectiva crítica.

na altura, de formador e de mediador de um curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, de nível B3 (curso de dupla certificação, que confere certificação escolar ao nível do 9º ano de escolaridade e nível II de formação profissional) confrontava-se então com o complexo desafio de levar a cabo a enorme tarefa de cimentar socialmente a equipa pedagógica e contribuir para o “*sucesso*” de uma construção curricular construtivista feita a partir das experiências de vida e dos “*temas de vida*” escolhidos pelos formandos, em articulação com a equipa de formadores e em consequência disso, com o desgaste e a angústia permanente de produzir (e tantas vezes formar) a implicação e o envolvimento dos formadores da formação de base e da formação profissionalizante, formadores estes com perfis e trajectórias de formação académica e profissional imbuídas de uma forte diferenciação social. A mera presença de todos os formadores nas estruturantes reuniões da equipa pedagógica chegava a ser sentida pelo responsável pela mediação com o sentimento de uma enorme satisfação, se não mesmo de uma “*vitória*”. Depois, o facto de progressivamente termos trabalhado, quer como formador, quer como mediador, noutras organizações promotoras de formação EFA e em contextos com outras lógicas formativas, como por exemplo, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, ou o NERA (Associação Empresarial da Região do Algarve) fez-nos agudizar a consciência da complexidade e da diversidade dos modos de apropriação, das lógicas de acção e dos sentidos com que os actores centrais deste dispositivo de educação de adultos constroem o seu trabalho quotidiano. A percepção, já na altura, de que diferentes formas organizacionais influenciam de sobremaneira o trabalho dos formadores, foi-se sustentando progressivamente na nossa sociologia espontânea, a partir da observação do trabalho dos colegas de formação e também pelo facto de nos apercebermos que mesmo nós próprios, à maneira de um actor plural (Lahire, 2003) modificávamos as nossas práticas formativas em função dos modos de organização e de funcionamento das entidades formativas para quem trabalhávamos. Partir dos temas de vida para estruturar o processo curricular numa lógica transdisciplinar e produzir intervenção educativa e social na “*comunidade educativa*” exterior, numa organização como o Centro de Formação Profissional, sobre a tutela do IEFP, era por nós sentido como tendo um nível de maior dificuldade de realização, numa organização fortemente burocratizada como o era esta, do que por exemplo, numa entidade privada, com apenas um ou dois cursos EFA em funcionamento e com regras internas de funcionamento de muito maior flexibilidade. Até as lógicas de avaliação prescritas de forma bem explícita pelas normas orientadoras produzidas pela ANEFA

eram apropriadas de modos diferentes nas diferentes organizações onde trabalhávamos. Sentíamos também que a relação à actividade e ao estatuto do ofício de formador era uma preocupação bem presente na vida de uma boa parte dos formadores que só faziam vida “*profissional*” da educação e da formação de adultos. Uma actividade fortemente precarizada, dependente dos dispositivos implementados e financiados (ou não) pelo Estado Português e suportada em grande parte pelos financiamentos Europeus, fazia pairar no ar uma grande instabilidade profissional e a permanente incerteza sobre o futuro profissional de cada um e sobre o próprio campo onde nos tínhamos acabado recentemente de inserir. Isso fazia com que quase todos os colegas de formação ficassem disponíveis para o que se pudesse “*agarrar*” e para que cada um em competição com todos os outros da mesma área de formação procurasse assegurar o maior volume de formação possível. Se alguns “*agarravam*” o que podiam sobre a forma de um espírito “*missionário*”, outros pareciam-nos deixar-se levar por um espírito mais próximo da figura do “*mercenário*”. A marca dos cursos EFA e do trabalho dos “*profissionais*” dos Centros Novas Oportunidades permitia-nos levantar a hipótese de estarmos perante um campo de trabalho complexo, imbuído de um grande grau de diversidade e heterogeneidade profissional, com modos de trabalho pedagógico muito diferenciados, com lógicas de apropriação e de acção muito diversas e com a desafiante complexidade de fazer acontecer um dispositivo formativo que procura responder às necessidades singulares de cada beneficiário da formação. Do ponto de vista da sua pertinência prático-política a relevância do projecto que agora nos propomos levar a cabo parece-nos óbvia. Num país de fracas qualificações escolares e profissionais de grande parte da sua população activa, que remete para um “*atraso*” estrutural das suas qualificações, o programa Iniciativa Novas Oportunidades que dá continuidade aos cursos inventados socialmente pela ANEFA (Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos), parece-nos ser de crucial importância, não só pela visão ideologicamente mais apregoada nos normativos oficiais do “*reforço da competitividade e da coesão social*”, mas também pelo papel que a educação pode ter (ou não) na vida dos indivíduos ao nível das competências de cidadania, da igualização de oportunidades sociais e nos processos de mobilidade social ascendente. Por último, mas não menos central nas intenções da nossa pesquisa, a proposta de uma criação original e inovadora que se traduza num contributo, mesmo que modesto, do aprofundamento científico da acção pública levada a cabo pelos técnicos e formadores de adultos que trabalham no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades e enformada

conceptualmente por uma sociologia política da acção pública (Hassenteufel, 2008) e de uma sociologia da individuação (Martuccelli, 2006), parece-nos ser de extrema relevância para o acréscimo de reflexividade social sobre a construção social das políticas públicas de educação básica de adultos e numa perspectiva de uma futura utilização social da sociologia, o contributo para uma possível intervenção política e pedagógica mais informada pelo conhecimento positivo que a produção científica sempre permite alcançar. Chegados aqui, vale a pena partir de algumas representações de senso comum que circulam na sociedade portuguesa sobre o objecto social em análise e que participam na sua produção como “*problema público*” para num segundo momento procurarmos explicitar o que singulariza a nossa abordagem.

Do problema público à problemática sociológica: O interesse científico do objecto

A introdução do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas ao longo da vida e o seu incremento no âmbito do programa governamental “*Novas Oportunidades*”, se por um lado, contribuiu para aumentar a visibilidade social das políticas públicas para a educação e formação básica de adultos em Portugal, por outro lado, tem provocado, face à relativa juventude do programa, à sua componente inovadora do ponto de vista do seu modelo pedagógico, ao seu relativo desconhecimento social face ao paradigma hegemónico que constitui a forma escolar de educar (Vincent, 1994), face ao acréscimo da concorrência que introduziu associado à inflação de diplomas e credenciais escolares num contexto de procura desencantada de educação (Grácio, 1986) e face aos seus efeitos sociais ainda relativamente desconhecidos e incertos, reacções variadas e controversas na opinião publicada. Em 2005, à data do lançamento da iniciativa “*Novas Oportunidades*”, José Sócrates, primeiro ministro de Portugal, assumia publicamente a necessidade de colmatar o “*atraso*” das qualificações da população portuguesa, em nome da “*solidez do processo de modernização*”, apelando à necessidade nacional de se vencer a “*batalha da qualificação*”¹¹. No lado oposto da barricada e numa versão menos profética, em 2010, cinco anos depois da implementação do programa, um conhecido fazedor de opinião no panorama mediático português, Medina Carreira, antigo ministro das finanças, acusava o programa de ser uma “*trafulhice de A a Z*” e uma “*aldrabice*” promovida pelo

¹¹ Sobre o discurso do Primeiro-Ministro sobre a iniciativa, ver o portal on-line do governo para informação e publicitação do programa “*Novas Oportunidades*”, www.novasoportunidades.gov.pt.

governo em vigor. Segundo Medina Carreira, as pessoas que participam no programa Novas Oportunidades “fazem um papel, entregam ao professor e vão-se embora. E ao fim do ano, entregam-lhes um papel a dizer que têm o nono ano” e conclui o seu raciocínio: “(...) enquanto formos governados por mentirosos e incompetentes este país não tem solução”¹². Ainda recentemente, num artigo de opinião, no jornal “O Algarve”¹³, um ex-deputado algarvio, hoje empresário, escrevia sobre a iniciativa “Novas Oportunidades” e intitulava o artigo “A grande fraude”. Escrevia assim o ex-deputado:

“Desenhou-se um programa que permitisse em poucos anos recuperar o atraso de décadas e vai daí milhares de portugueses, valendo-se da sua experiência de vida e profissional em poucos meses “adquiriram” o conhecimento que lhes dará uma equivalência escolar. Para além de supostamente qualificar também habilita as pessoas a um determinado grau escolar. E assim se descobriu a pólvora, que o mesmo é dizer, em poucos meses Portugal conseguiu com que centenas de milhares de portugueses frequentassem umas aulas e assim aumentassem o seu ego. Não nego que para muitos portugueses isto tenha servido para aumentar o seu ego, o que não deixa de ser importante, mas serve para mais alguma coisa?”.

Ainda do lado dos cépticos e em pleno período de campanha eleitoral, em 2011, num contexto que despoletou uma forte politização e controvérsia sobre esta medida de política pública, dizia então o actual candidato, hoje Primeiro-Ministro, Pedro Passos Coelho¹⁴, sobre as Novas Oportunidades:

“O custo das Novas Oportunidades, desde a sua promoção à sua execução, vai custar muito a pagar nos próximos anos a todos nós. Foi uma mega produção mais não fez do que estar a atribuir um crédito e uma credenciação à ignorância e isso não serve a ninguém”.

Numa versão que descredibiliza socialmente esta medida de política pública levada a cabo pelo governo anterior e que o coloca no terreno público da disputa política e ideológica, afirma-se taxativamente que o programa das Novas Oportunidades “não serve”, “é pago a preço de ouro” e “só passa certificados à ignorância”.

Podemos constatar neste primeiro momento de abordagem ao objecto social “Novas Oportunidades” que este programa governamental é alvo de uma profusão de discursos a partir da sociologia espontânea de agentes sociais situados nos mais diversos campos

¹² Sobre estas afirmações de Medina Carreira pode-se consultar por exemplo aqui: http://tsf.sapo.pt/paginainicial/Portugal/interior.aspx?content_id=1442425

¹³ Sobre o discurso do ex-deputado algarvio ver aqui a publicação on-line do jornal “O Algarve”: <http://www.oalgarve.pt/%c2%aba-grande-fraude%c2%bb-por-alvaro-viegas/>.

¹⁴ Sobre estas afirmações de Pedro Passos Coelho sobre o Programa Novas Oportunidades ver por exemplo aqui: http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=27&did=11157.

da vida social portuguesa, em especial, os campos político, jornalístico, educativo e também o científico. Impõe-se aqui talvez, os conselhos de Bourdieu à prática do ofício de sociólogo (Bourdieu et al, 1999a). A vida social está saturada de representações de senso comum. Ao sociólogo recomenda-se a activação de um habitus inerente à prática do seu ofício no sentido de uma vigilância epistemológica constante para não cair na armadilha da imposição da sua problemática pelos problemas sociais como pré-definidos e pré-produzidos pelas instâncias legítimas de legitimação que os impõem sob as suas formas específicas. Impõe-se pois aqui uma primeira preocupação com a ruptura epistemológica, para não cair nas armadilhas do senso comum. Seguimos aqui os bons conselhos de Bourdieu (1989) quando o mesmo alerta como condição de autonomia do ofício que pratica que o sociólogo construa as suas próprias problemáticas e comece por recusar as problemáticas que o social instituído lhe impõe. Passemos então para algumas observações de carácter científico sobre o problema agora discutido. Do ponto de vista científico-social, o primeiro grande inquérito nacional sobre o programa de políticas públicas de educação denominado “*Novas Oportunidades*”, um inquérito de carácter extensivo, da responsabilidade de uma equipa de investigação da Universidade Católica¹⁵, coordenado por Roberto Carneiro, produziu alguns resultados iniciais que apresentam uma percepção muito positiva em alguns dos aspectos centrais do programa, contrariando as visões mais apocalípticas atrás constatadas. Verifica-se no inquérito, por exemplo, um efeito generalizado de reforço da auto-estima dos beneficiários, o desenvolvimento de competências básicas nas mais diversas áreas de competência, uma valorização do saber e da motivação para novas aprendizagens por parte dos adultos formandos e a valorização de aspectos associados às suas capacidades individuais e ao reconhecimento social.

No *Caderno Temático 1 – Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa* – pode ler-se desde logo no seu parágrafo inicial:

“A Iniciativa Novas Oportunidades é, indiscutivelmente, um dos mais importantes programas das últimas décadas nos domínios da qualificação e da promoção humana da população portuguesa (...). Está em causa vencer o “ciclo longo” do atraso português, investindo conjugadamente na melhoria contínua das condições de escolarização de crianças e jovens, por um lado, e na reversão da atávica desqualificação da população adulta que se viu privada do direito a uma adequada educação-formação inicial na idade própria.” (Carneiro et al, 2009a:5).

¹⁵ Sobre os primeiros resultados deste estudo nacional ver o texto *Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos: Portugal em mudança*, no site da Agência Nacional para a Qualificação: <http://www.anq.gov.pt/>

O Caderno Temático 3 – Estudo de Caso de Centros Novas Oportunidades – estudo que recorre sobretudo a metodologias de carácter qualitativo a partir de estudos de caso e a técnicas de recolha de dados tais como a entrevista individual e o focus-grupo, aplicados quer a beneficiários adultos que frequentaram a iniciativa quer a técnicos, formadores, coordenadores e directores de CNO's, recorrendo ainda a testes de avaliação das competências adquiridas, chega a resultados esclarecedores que vão no sentido contrário à ideia politicamente apregoada de que a Iniciativa Novas Oportunidades é um “*certificado à ignorância*”.

Constata-se assim que:

“Todos os indivíduos inquiridos revelam ter adquirido e desenvolvido competências com o processo, para além de um nível de qualificação escolar adicional. Esses ganhos são maiores no nível básico do que no secundário, na grande maioria das competências, porque os níveis pré-adquiridos são em média mais baixos no básico. No secundário esses ganhos são muito equivalentes em todas as competências. Mas que competências são efectivamente desenvolvidas? As literacias, o uso da TIC e a capacidade para aprender a aprender são as mais evidentes. Esta trilogia parece constituir de facto, uma das mais importantes mais-valias da Iniciativa Novas Oportunidades. Numa população pouco escolarizada, como a portuguesa, o défice das mais básicas competências de literacia e das meta-competências de aprendizagem é fortemente inibidor da participação em sociedade e da cada vez mais necessária predisposição e capacidade para continuar a aprender. Na verdade, foi possível constatar um reconhecimento de um efeito generalizado de reforço da auto-estima e da motivação para novas aprendizagens. Mesmo as competências mais cognitivas, como as de raciocínio e o pensamento crítico, saem reforçadas assim como as capacidades organizativas relacionadas com o desenvolvimento de mais adequadas estratégias de aprendizagem. Estas capacidades de auto-aprendizagem parecem ser, em boa parte, estimuladas e melhoradas com o próprio processo. As soft-skills, contemplando aqui a esfera do desenvolvimento pessoal, cívico e cultural do indivíduo, saem igualmente beneficiadas” (Carneiro et al, 2009c:11-12).

Também um estudo de caso levado a cabo pelo sociólogo João Freire¹⁶, num Centro Novas Oportunidades, situado numa região de província, mostra uma apreciação global do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências muito positiva, quer por parte dos adultos participantes, quer por parte dos técnicos, constatando-se em simultâneo algumas dificuldades e problemas a resolver, destacando-se pela negativa a percepção subjectiva por parte dos técnicos que implementam o programa de uma imagem pública exterior de facilitismo na sua aplicação (Freire, 2009:34). O estudo coordenado por Lucília Salgado é bastante inovador no olhar científico que introduz na análise dos efeitos sociais da Iniciativa Novas Oportunidades. A autora levanta a hipótese de um efeito intergeracional (que se confirma) uma vez que

¹⁶ Ver o relatório publicado na revista Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 59, 2009, pp. 19-43, intitulado Microestudo sociológico de um Centro Novas Oportunidades.

são não só uma grande parte dos adultos que beneficia da frequência da medida ao nível das suas aprendizagens e competências mas também este efeito positivo se estende aos filhos desses mesmos adultos que vão poder beneficiar ao nível do aumento das motivações e de uma maior atenção e preocupação para a importância das aprendizagens escolares que os seus pais lhes dão. O aumento das competências educativas das famílias é assim um dos importantes efeitos positivos dos Centros Novas Oportunidades (Salgado, 2011). Os resultados destes estudos permitem-nos dizer assim que a crítica política assumida publicamente pelo governo do Primeiro Ministro Pedro Passos Coelho ao programa “*Novas Oportunidades*” não tem suporte nos resultados científicos dos estudos entretanto realizados e que essa crítica vai ser deslocada num segundo momento para os “*custos*” da Iniciativa e para a sua ineficácia ao nível da “*empregabilidade*”. Na sequência de uma certa profecia que se auto-realiza (Merton, 1970), o governo PSD/CDS justifica a necessidade de reestruturação desta medida de política pública pela sua fraca eficácia ao nível da empregabilidade¹⁷ e anuncia a encomenda de um estudo que possa medir o impacto do programa na empregabilidade e nas remunerações auferidas pelos seus beneficiários (Lima et al, 2012). O estudo chega efectivamente às conclusões aparentemente desejadas pelo governo e o programa segue em forma acelerada a sua reestruturação sendo o governo em exercício acusado pelos partidos da oposição mais à esquerda (PS e Bloco de Esquerda, por exemplo) de levar a cabo o “*desmantelamento*” da Iniciativa Novas Oportunidades acusando-o de uma atitude de revanche ideológica. Na sequência da apresentação dos resultados do estudo

¹⁷ Em 16 de Fevereiro de 2013, num artigo publicado no jornal Público intitulado “*E depois das Novas Oportunidade, o quê?*” Luís Capucha, o sociólogo ex-responsável máximo pela ANQ e pela implementação da Iniciativa Novas Oportunidades dizia “*Quando entrou em funções, o Governo prometeu avaliar a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) e depois decidir o que fazer com ela. Mais de ano e meio depois não realizou a avaliação, recusou o estudo da OCDE (PIACC) sobre a literacia de adultos que permitira verificar os reais impactos da Iniciativa e foi asfixiando os Centros Novas Oportunidades (CNO), levando ao seu encerramento progressivo sem deixar alternativas. Finalmente, em Janeiro de 2013, apresentou um projecto de portaria que cria os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), que deverão estar a funcionar no fim de Março do corrente, data em que se extinguem os CNO. Está a fazer-se crer que se trata apenas de substituir os CNO por uma nova rede de entidades mais preocupadas com a empregabilidade. Não é assim. O projecto tem um ponto positivo. Consagra legalmente os processos de RVCC e já não diz que só servem para “certificar a ignorância”, nem que são uma fraude. O Primeiro-Ministro e o Ministro da Educação reviram as posições. Terão mudado as disposições? Não parece*” e remata mais à frente no texto criticando o argumento em torno da empregabilidade utilizado pelo actual Governo: “*O argumento da empregabilidade através do qual se condenou a Iniciativa Novas Oportunidades é retomado com a mistificação tradicional. As políticas do Governo estão a criar desemprego. Como pode vir o mesmo Governo falar do impacto da educação de adultos promovida pela INO na empregabilidade? E, ainda que o fizesse, o facto da taxa média de desemprego entre os alunos da INO não ter aumentado, ao contrário do que acontece no país, não pode ser lida como a confirmação de que a Iniciativa constitui um factor de protecção face à grave crise de desemprego?*”

encomendado, Isabel Leite, Secretária de Estado Do Ensino Básico e Secundário anuncia que a rede de *Centros Novas Oportunidades* iria ser reestruturada e passarão a designar-se *Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*. É de realçar, portanto, que se os resultados exploratórios destas investigações iniciais sobre esta medida de política pública parecem ir contra as opiniões de senso comum reproduzidas pelos cépticos, há que assinalar que a investigação sobre os efeitos sociais da iniciativa ainda é ténue e não permite produzir ainda um conhecimento sólido. Perante a constatação da controvérsia pública, o interesse público que pensamos que a temática reveste e o seu ainda relativo desconhecimento científico-social, decidimos assim do interesse na produção de conhecimento sociológico sobre esta parcela da realidade educativa e social. O trabalho de investigação sociológica que aqui levamos a cabo, tem então, como problemática central, a produção social da acção pública de formar adultos pouco escolarizados no contexto da sociedade portuguesa. Constatámos que do ponto de vista científico, os sociólogos, no nosso país, só muito recentemente começaram a dar os primeiros passos na busca da compreensão científica do trabalho social produzido no âmbito das políticas públicas de educação e da formação básica de adultos. Não será estranho a isso, em nosso entender, a significativa marginalidade a que esteve conferido no nosso país este sub-campo educativo. Encontrando-se numa situação de subalternidade no interior do campo educativo e nunca adquirindo, até muito recentemente, o estatuto de prioridade na política educativa nacional, acreditamos que este factor não foi de menos importância para a menor atenção que tem tido este campo de práticas educativas no interior do campo científico da sociologia (Canário, 2005:51; Duru-Bela e Zanten, 1999:7). Propomo-nos então investigar o campo da educação de adultos¹⁸, numa perspectiva sociológica, a partir da iniciativa governamental “*Novas Oportunidades*”, mais concretamente a partir dos modos de apropriação e de provação dos “*profissionais*” que têm a seu cargo o trabalho de fabricar quotidianamente a acção pública no terreno. É pois a partir do interesse no trabalho dos técnicos de educação e formação básica de adultos que conduzimos a nossa pesquisa. Num primeiro contacto com o objecto social “*Novas Oportunidades*” e após uma primeira revisão da literatura vários foram os caminhos possíveis de entrada na investigação que se nos foram colocando. Os discursos implicados e por vezes “*inflamados*” na opinião publicada sobre o programa “*Novas Oportunidades*” permitiram-nos levantar a hipótese de uma

¹⁸ Para uma boa caracterização do campo da educação de adultos em Portugal ver a obra de Canário (2000).

forte controvérsia instalada em torno da credibilidade social, dos objectivos e da validade deste programa governativo, e esta pensamos nós, poderia ser uma porta de entrada prometedora na investigação. Estaríamos aqui a olhar o objecto do lado de uma sociologia pragmática (Boltanski e Thévenot, 1991, Thévenot, 2006, Resende, 2003, 2010), com o enfoque na análise das controvérsias instaladas, das justificações avançadas e da busca das *cités* que as legitimam. Outra porta de entrada que se foi desenhando na nossa cabeça, foi a de partir da perspectiva, não dos formadores, que foi de onde recaiu a nossa escolha, mas dos adultos que perante o dispositivo “*Novas Oportunidades*”, têm que, no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de competências levados a cabo pelos Centros Novas Oportunidades, fazer “*prova*” das suas competências. De que forma a prova do reconhecimento e validação de competências no âmbito dos novos dispositivos de “*aprendizagem ao longo da vida*” e enquadrados pelas novas lógicas das políticas de activação estatal produzem (ou reproduzem?) nos indivíduos beneficiários deste tipo de dispositivos um novo julgamento institucional de si? Outra via possível, teria sido ainda uma entrada pela sociologia da reprodução e por uma sociologia das desigualdades sociais. Estaremos perante um processo que é efectivamente igualizador das oportunidades sociais dos indivíduos tal como o programa o anuncia, ou, à semelhança dos processos escolares de reprodução, vale a pena perguntar se não estaremos perante um dispositivo formativo governamental, produtor de uma “*tecnologia social*” (Grácio, 1986) que funciona numa lógica de manutenção da ordem social? Funcionarão estes novos dispositivos formatados pelas políticas públicas de educação básica de adultos como instrumentos de emancipação social e de melhoria dos destinos sociais dos seus destinatários ou pelo contrário, mais não fazem do que perpetuar a condição social dos indivíduos em nada alterando as suas posições sociais iniciais? Por último, colocámos ainda como hipótese uma via de entrada importante, a relação das pessoas que passaram pelo programa com a empregabilidade. O estudo da Universidade Católica coordenado por Roberto Carneiro, apesar de constatar efeitos muito positivos sobre a satisfação dos técnicos e dos adultos que passam pelo processo e reforçar a importância da utilidade social do programa, referia esta via de investigação, como uma via importante a desbravar. Traduzir-se-á a passagem do programa “*Novas Oportunidades*”, quer através dos Centros Novas Oportunidades, quer através dos cursos EFA, numa melhoria da

empregabilidade¹⁹ dos adultos? De toda a maneira, parecendo-nos que todas estas vias eram promissoras e com relevância do ponto de vista do conhecimento sociológico, a nossa porta de entrada centra-se nos modos de apropriação, nos sentidos da medida e nas lógicas de acção dos técnicos e formadores que trabalham nos cursos EFA e nos processos de reconhecimento e validação de competências dos CNO. A entrada situa-se assim do lado da compreensão analítica da acção pública e no modo como ela se fabrica numa lógica a partir de baixo (*Bottom-Up*) num contexto de fabricação das políticas públicas enquadrado pelas lógicas de um Estado “*activo*” que se procura socorrer das instituições da sociedade dita civil para no terreno co-produzir e implementar a Iniciativa. A nossa passagem in loco, como “*profissional*” deste dispositivo de formação e o conhecimento adquirido no terreno, dos actores, dos contextos, das dinâmicas e dos processos educativos postos em prática neste tipo de cursos não deixou de ter um peso importante nesta nossa escolha. A problematização do objecto em estudo gira em torno de três eixos teóricos fundamentais que se pretendem interligados entre si numa perspectiva integrada de modo a permitir uma clara e lúcida inteligência do social em análise: - A sociologia política da acção pública de Patrick Hassenteufel (2008), o modelo teórico da procedimentalização de De Munck e Verhoeven (1997) e o conceito de agir poiético de Marc-Henry Soulet (2006a) e a sociologia da individuação de Danilo Martuccelli (2006, 2010a).

¹⁹ Esta via de investigação foi já no decorrer da nossa pesquisa objecto de encomenda de investigação por parte do governo no poder a uma equipa de investigação do Instituto Superior Técnico.

I Parte

Das Policy Sciences à Sociologia

Política da Acção Pública

1.1. Do interesse político, social e científico das políticas públicas na actualidade

As políticas públicas estão hoje onipresentes na vida quotidiana dos cidadãos. Quer como destinatários de uma determinada medida de acção pública Estatal, quer mesmo no exercício de uma determinada profissão encarregada de a pôr em prática, a maior parte dos actores sociais das sociedades contemporâneas confrontam-se em permanência com a influência da acção pública nas suas vidas. Como refere Hassenteufel (2008:5) a maior parte dos nossos comportamentos individuais, são, na maior parte das sociedades de modernidade avançada, condicionados, pelos programas de política pública. As regulamentações sobre o que comemos, a nossa relação ao ambiente, os transportes em que nos deslocamos quotidianamente, a nossa relação aos eventos culturais, as regras que regulam o trabalho e o emprego, o acesso e os usos na relação à saúde, os modos de fabricação e de consumo da educação e formação de adultos, são exemplos de aspectos intrínsecos da nossa vida quotidiana que estão em estreita interconexão com a acção pública resultante das políticas públicas Estatais. Esta onipresença da acção pública na vida em sociedade, tem tido como um dos seus principais resultados o aspecto fundamental de que, não só do ponto de vista social e político, mas também do ponto de vista científico, a sua importância e o seu interesse sejam cada vez mais reconhecidos. Seja através da multiplicação de publicações em obras e revistas especializadas, da crescente proliferação de cursos de licenciatura e de mestrado²⁰, ou ainda da diversificação progressiva de organismos de análise científica das políticas públicas, o campo científico de análise da acção pública tem vindo a revelar-se decisivo para a compreensão das mutações²¹ dos Estados contemporâneos e

²⁰ Em Portugal, surgiu recentemente a Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE com um mestrado em Políticas Públicas coordenado por Maria de Lurdes Rodrigues. No âmbito do CESNOVA, o Centro de Investigação de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa destaca-se a linha de investigação na área das Políticas Públicas e Responsabilidade Social coordenada por Casimiro Balsa. A organização do Colóquio Internacional intitulado “*Acção Pública e Problemas Sociais em Cidades Intermediárias*” que decorreu de 23 a 25 de Janeiro de 2013 na FCSH desta Universidade. Também investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa têm levado a cabo nos últimos anos investigação no domínio das Políticas Públicas de Educação organizando em 26 de Novembro de 2011 um Colóquio sobre esta temática. No domínio mais específico das Políticas Públicas de Educação de Adultos o Instituto de Investigação da Universidade do Minho vem desde há alguns anos produzindo trabalhos nesta área. Estas são apenas algumas referências que indiciam um interesse crescente pela análise das políticas públicas na sociedade portuguesa.

²¹ Num contexto societal de grave “*crise*” económica e social em que um conjunto significativo de países europeus se encontra sobre intervenção da Troika (FMI, Banco Central Europeu e Comissão Europeia) e estão “*obrigados*” à implementação de medidas de austeridade que levam a uma forte contenção orçamental levanta-se uma questão da maior importância política, social e científica. Qual o impacto destas alterações societais na produção social da acção pública, no papel do Estado na vida em sociedade e na forma como a própria sociedade participa na fabricação social dos indivíduos. De que forma este

para a apreensão no concreto do Estado em acção. Como refere Hassenteufel (idem:5-6) não é mais possível compreender o Estado nas suas formas contemporâneas, nem fazer a sua conceptualização, sem nos apoiarmos nos resultados acumulados de mais de meio século de análise das políticas públicas.

1.1.2 De que falamos quando falamos de políticas públicas? Esclarecimento conceptual

Um primeiro aspecto fundamental da reflexão científica e da análise das políticas públicas é o esforço fundamental de clarificação conceptual que é necessário fazer em torno dos termos que a definem. Quer o termo “*políticas*”, quer o termo “*públicas*”, prestam-se, nos seus usos sociais, políticos, mediáticos e científicos, a uma injeção maciça de sentidos, que remetem para significados muito distintos que sem um necessário esforço de clarificação, se prestam mais a confundir as mentes do que a se constituírem em boas ferramentas heurísticas de compreensão da acção pública estatal. Segundo Hassenteufel (ibidem:7) no que concerne ao termo “*política*” três sentidos podem ser distinguidos, apoiando-nos na língua inglesa, que recorre a três termos diferentes: *Polity*, *Politics* e *Policy*. O termo *polity* reenvia para o sentido de política na sua concepção mais lata. A política significa aqui a gestão da “*coisa pública*”. Inspirado no grego *polis* e *politeia*, refere-se ao conjunto de actores e instituições que compõem a cidade e o político e remete para uma forma de poder que assenta no monopólio da força física legítima, sobre a qual se apoiam as autoridades públicas para regular a vida social. Nas sociedades contemporâneas, a política é encarnada pelo conjunto de actores e de instituições que formam o Estado. O termo *politics*, remete para a luta social e política em torno da competição pelo poder com a finalidade de ocupar posições de prestígio no aparelho de Estado. É a luta que ocorre, sobretudo, entre os agentes legitimamente institucionalizados na competição pelo poder, em especial, pelos partidos políticos. Já o termo *policy* remete para a ideia de um conjunto de acções ou de inacções assentes num julgamento racional que se traduzem num

“*rigorismo austeritário*” em vigor nos países centrais da União Europeia produz efeitos sobre a própria democracia, o desenvolvimento económico e social, a pobreza e as desigualdades sociais ou sobre as políticas públicas de educação de adultos? Estas são questões a que só a investigação empírica pode responder. Questões que nos parecem decisivas para os analistas e para o desenvolvimento científico do campo analítico das políticas públicas. Escusado será dizer que não são estas as questões que estão em análise na investigação que aqui levamos a cabo.

programa prosseguido de maneira coerente por um actor colectivo ou individual, seja este político, como no caso da institucionalização prática de uma determinada política social, ou ainda, “*não político*”, quando um projecto político não decorre da acção pública estatal, como é o exemplo da política económica de uma determinada empresa multinacional. A expressão *políticas públicas* combina segundo Hassenteufel (ibidem:7) o primeiro e o terceiro termos; as políticas públicas são as *policies da polity*, uma vez que formam os programas de acção seguidos pelas autoridades estatais que se constituem, portanto, como as políticas da política. Jean Claude Thoening, depois de ter encontrado mais de quarenta definições de política pública, escreve que “*uma política pública apresenta-se sobre a forma de um programa de acção própria a uma ou várias autoridades públicas ou governamentais*”(Thoening in Hassenteufel, 2008:7). As políticas públicas correspondem ao conjunto das acções do Estado. O estudo das políticas públicas é portanto, o estudo do Estado em acção (Jobert e Müller, 1987). A análise das políticas públicas interroga-se sobre o porquê, o como e os efeitos da acção pública estatal. Quanto ao termo “*público*”, este sublinha o lugar central do Estado, uma vez que podemos considerar que é público tudo o que releva da esfera do Estado por oposição à esfera privada, remetendo esta última para as relações sociais interindividuais que não sofrem a influência estatal. Contudo, é preciso reconhecer que os contornos e os limites da acção estatal estão numa fase de crescente complexidade e transformação, sobretudo com os movimentos de privatização e de liberalização, sob a égide das ideias políticas neoliberais (Jobert et al, 1994) incentivadas a partir dos anos 1980 e que as fronteiras entre público e privado são cada vez mais fluidas. Empresas públicas municipais, parcerias público-privadas, novas lógicas de gestão privadas a entrar no mundo da gestão pública estatal, sob influência do *New Public Management*, fazem-nos perceber que a oposição entre público e privado não é mais uma grelha de leitura pertinente para apreender a acção pública. A análise das políticas públicas já não se limita só à acção das autoridades públicas, uma vez que estas agem em interacção com actores não estatais para co-produzir a acção pública. Não é só a falsa dicotomia público-privado que estoura em migalhas, é também, de alguma forma, a visão estatocêntrica da produção das políticas públicas.

1.2. Da evolução das políticas públicas e da sua conceptualização analítica

Seguindo uma perspectiva de análise histórica podemos dizer que as políticas públicas interessam-se pelas transformações do Estado no que toca em particular às relações entre o desenvolvimento da acção pública e as mutações das formas estatais. Como nos recorda Elias (2003), na sua análise sócio-histórica da *Dinâmica do Ocidente*, a génese do Estado está associada à monopolização da força física e dos recursos fiscais sobre um território controlado por um determinado poder político. Este duplo monopólio, permite ao Estado constituir a centralização territorial, a diferenciação do poder político em relação à “*sociedade civil*” e a institucionalização do poder político sobre a forma da administração. Resultante da implementação sócio-histórica desta forma estatal, o Estado, até ao século XVIII, leva a cabo, predominantemente, três tipos de políticas públicas: As políticas de manutenção da ordem, as políticas fiscais, e as políticas militares. Estamos perante políticas de administração directa do Estado que se baseiam na introdução de dispositivos respeitantes às questões de polícia, da armada, da justiça, da administração fiscal e da administração territorial. No século XIX, sobre a afirmação dos Estados-Nação, incrementam-se as políticas públicas nos domínios dos transportes e de comunicação afim de integrar o território definido agora como nacional, encurtando as distâncias; as políticas de ensino a fim de inculcar o patriotismo e promover uma determinada cultura nacional²², assim como se procura legitimar a introdução de uma língua única, falada por todos, à escala do território nacional. Em finais do século XIX, com o surgimento do Estado Providência, as políticas públicas começam o seu caminho no sentido de políticas de carácter redistributivo. A implementação dos sistemas de segurança colectiva, para trabalhadores que correm riscos de acidentes de trabalho, na segunda metade do século XIX, na Alemanha e em França (Mozzicafredo, 2002:6), traduzem uma mutação histórica nas políticas públicas no sentido em que se assiste à

²² Sobre a forma como o sistema de ensino português se constitui com as suas características marcadamente centralistas como um sistema fundamental para a produção da nação portuguesa elucidamos Barreto (1995:166) que este se constituiu progressivamente ao longo de um determinado processo sócio-histórico a partir de três grandes tendências: - A integração; a centralização e a unificação. Com a integração procurou-se criar laços e vínculos, horizontais e verticais, entre todas as unidades e estabelecimentos educativos, na tentativa de criação de um sistema coerente adaptado a uma entidade territorial e administrativa, em geral de âmbito nacional. Com a centralização, procurou-se o estabelecimento de uma autoridade global, governamental ou estatal, que regulasse as diversas actividades de todas as unidades do sistema integrado à escala nacional. Com a unificação, procurou-se homogeneizar métodos e regras, programas e objectivos, tendo em vista proporcionar uma aprendizagem de saberes iguais em toda uma entidade territorial e administrativa, em geral o Estado-Nação, a fim de suscitar comportamentos semelhantes e com o propósito de evitar ou reduzir actuações singulares ou diferentes. O Sistema de Ensino português teve um papel fulcral na produção da “*nação portuguesa*”.

passagem de uma concepção individual da responsabilidade para uma concepção colectiva²³. Como assinala Hassenteufel (ibidem:15) referindo-se à protecção face aos acidentes de trabalho, a responsabilidade do acidente não revela mais do operário ou do empregador a título individual, ela é agora pensada como o produto da sociedade industrial. É ao Estado que compete a assunção dos riscos ligados ao trabalho, numa lógica não mais assente na responsabilidade pessoal, mas na responsabilidade colectivamente partilhada. As políticas redistributivas crescem, no seguimento da Segunda Grande Guerra, sob a influência do estímulo das políticas económicas Keynesianas, que durante os famosos “*Trinta Gloriosos*” anos, num contexto de pleno emprego e do paradigma de produção Taylorista-Fordista, num *air du temps* de compromisso social entre Capital e Trabalho e entre o sistema capitalista e a democracia vieram a permitir o funcionamento do designado “*período de ouro*”²⁴ do Welfare State. A crise estrutural do capitalismo no início de 1970 vem pôr em causa o “*Estado de Bem Estar*” ou “*Estado-Providência*” tal como ele vinha a funcionar²⁵, e com as metamorfoses da *nova questão social* (Castel, 1998), num contexto agora, de desemprego estrutural de massas e de precarização estrutural do trabalho, faz com que as políticas redistributivas e de intervenção directa do Estado, deem lugar, progressivamente, à afirmação das políticas constitutivas (ou procedimentais) e incitativas, numa nova lógica de regulação estatal que remete agora para a representação social de um Estado Regulador. A intervenção estatal nas políticas públicas é feita de uma nova forma social, em que o Estado, em vez de intervir directamente, colocando ele próprio em prática a implementação das políticas públicas, diz mais como se deve construir a acção pública, estabelecendo à distância, as regras do jogo, em detrimento de as pôr ele próprio em prática. A acção pública é cada vez mais levada à prática por uma grande diversidade de actores com lógicas de acção múltiplas e heterogéneas, numa concepção de política pública cada vez menos estatocêntrica. Ao nível da evolução da

²³ Segundo Robert Castel (2001) assinala-se com esta mutação uma passagem central na produção dos indivíduos nas sociedades modernas uma vez que o suporte central da sua individualidade como indivíduos autónomos e independentes passa a ser a condição salarial e os correlativos direitos de propriedade social.

²⁴ Nas palavras do famoso historiador Marxista Eric Hobsbawm “*A Era de Ouro*” das sociedades capitalistas, um período de crescimento económico da história ocidental talvez único na história mundial (Hobsbawm, 2002:256).

²⁵ Sobre os diferentes modos de funcionamento do Estado-Providência ver a obra de Esping-Andersen (1999) “*Les trois mondes de l’État-providence. Essai sur le capitalisme moderne*”, onde o autor demonstra como o Estado-Providência tem que ser compreendido no seu funcionamento em relação com o desenvolvimento económico, político e social dos diferentes países ocidentais de que faz parte, adquirindo as suas particularidades específicas tendo em conta estes factores de ordem societal.

análise científica das políticas públicas podemos referir que esta também vai acompanhando a transformação na forma de fazer a acção pública e vai por sua conta, modificando as formas de perspectivar e de abordar cientificamente o seu objecto de análise. Podemos assim distinguir três grandes fases na análise científica das políticas públicas: - Uma primeira fase de domínio hegemónico das *Policy Sciences*, uma segunda fase de forte crítica sociológica aos paradigmas dominantes durante a primeira fase, sob a influência da Sociologia das Organizações e uma terceira fase, com forte impulso na actualidade, na direcção de uma Sociologia Política da Acção Pública.

1.2.1. As *Policy Sciences* e a racionalização política e científica da acção pública

A reflexão analítica sobre as políticas públicas surge enquadrada pelo domínio das *Policy Sciences* e logo desde a sua génese corresponde a um projecto não só de carácter científico, mas também político, no sentido de racionalizar a acção pública. A obra de Lerner e Lasswell, (1951), trazia já essa marca gestonária de produzir conhecimentos aplicáveis à resolução dos problemas públicos estatais. Como sugere Hassenteufel (ibidem:20) as *Policy Sciences* são não só uma ciência da acção pública, como também uma ciência para a acção pública. Acrescida à preocupação científica do conhecimento positivo da acção pública estatal, esta abordagem traz associada uma preocupação político-normativa, que se centra na optimização de recursos, sejam eles humanos ou económico-financeiros, a partir de uma perspectiva predominantemente económica e gestonária. A génese da reflexão analítica sobre as políticas públicas está assim marcada por uma abordagem pluridisciplinar que vai muito para além da sociologia, uma vez que logo desde o seu início, engenheiros, analistas de sistemas, matemáticos, economistas, procuram desenvolver uma análise racional das políticas públicas tendo como grande pano de fundo, nas palavras de Hassenteufel (2008), tornar o Estado mais sábio. Esta primeira etapa é assim dominada pela reflexão científica no domínio das *Policy Sciences* americanas e simultaneamente, por uma reflexão, não só, sobre o Estado, mas muitas vezes, a partir do interior do próprio Estado. As *Policy Sciences* estão nesta altura focalizadas, sobre a decisão pública, com a intenção de encontrar as “boas” ferramentas de decisão e cuja grande finalidade é de a fundar cientificamente. São dois grandes postulados que vão orientar a abordagem deste primeiro grande paradigma analítico. Em primeiro lugar, o postulado da racionalidade da decisão, que se orienta pelo princípio de possibilidade de formular cientificamente a decisão óptima.

Em segundo lugar, o postulado do carácter não problemático da implementação prática da decisão. Tudo se passa como se, encontrada a “boa” decisão, isso só por si fosse condição necessária e suficiente para a “boa” implementação das políticas públicas. A implementação da decisão pública não é sequer pensada como um problema, pois que ela é tida como indo por si. É na sequência da crítica destes dois postulados que surge uma segunda etapa de análise das políticas públicas sob forte influência da sociologia das organizações.

1.2.2. Do optimismo racionalizador à crítica sociológica: O contributo essencial da sociologia das organizações

O contributo da sociologia das organizações vai ser crucial para se ultrapassar os enfoques analíticos predominantes do primeiro período de análise das políticas públicas, sob o domínio hegemónico das *Policy Sciences*. Para além de provocar um abalo sério no mito da racionalidade óptima, os estudos empíricos levados a cabo no âmbito de uma sociologia da administração burocrática e das organizações complexas, põem em evidência os múltiplos disfuncionamentos da acção pública estatal. O conceito de racionalidade limitada (Simon, 1945), a constatação da não linearidade dos tempos entre decisão e acção, a multiplicidade e a heterogeneidade de lógicas de acção presentes quer nos momentos da decisão, quer nos actores que têm a seu cargo a implementação, os “gaps” derivados da circulação, do tratamento e da recepção da informação, a autonomia relativa dos agentes no “guichet” (Dubois, 2003), as relações de poder omnipresentes nos jogos sociais que se jogam nos sistemas de acção concretos e a luta pelo controlo das situações nas zonas de incerteza das estruturas administrativas, tudo isto vai fazer com que a sociologia das organizações ponha a nú as dificuldades e os limites da administração pública e da capacidade do Estado em pôr em prática as decisões e resolver os problemas públicos que assume para si. Passa-se assim de um optimismo racionalizador, cientificizado, para uma fase de pessimismo sociológico, num contexto de saída dos “trinta gloriosos” anos em que a crença na ideia de progresso e nas virtualidades modernizadoras e racionalizadoras da administração estatal cai por terra e em que se entra numa fase de grande descrença nas capacidades reformadoras do Estado. O crescimento da credibilidade do postulado da racionalidade limitada dos actores conjugado com o reconhecimento da importância das interações interindividuais ao nível micro das políticas públicas contribui para que a sociologia das

organizações se volte para as abordagens analíticas de cariz indutivo²⁶ assentes em instrumentos de recolha de dados tais como a entrevista e a observação directa, o que permite, cada vez mais, dar voz aos actores da acção pública. A sociologia das organizações é então fundamental, com as suas contribuições analíticas e empíricas para a entrada na terceira fase do estudo científico das políticas públicas na direcção de uma sociologia da acção pública (Lascoumes e Le Galès, 2010).

1.2.3. Em direcção a uma sociologia política da acção pública

Segundo Hassenteufel (2008:21) as críticas sociológicas ao modelo racional vão abrir a via a uma terceira fase de teorização das políticas públicas. A atenção centra-se agora nos actores das políticas públicas e nos seus modos de interacção. Surge o interesse científico pelo papel dos grupos de interesse e da sua influência nas políticas públicas a partir de uma abordagem pluralista, desenvolvida nos EUA, nos anos 1960. Procura-se a partir deste tipo de abordagens perceber como influenciam os *lobbies* a decisão pública e a competição pelo poder político ao nível da esfera estatal. Nos anos 1970, trabalhos realizados na Europa (Inglaterra e Alemanha sobretudo) interessam-se pelas desigualdades de capacidade entre os diferentes grupos de interesse na influência da decisão pública e por outro lado, pelo papel dos grupos de interesse, na implementação prática das políticas públicas. Nos anos 1980, opera-se um novo deslocamento que posteriormente se vai expandir. O reconhecimento de que o Estado vai perdendo a sua hegemónica centralidade na promoção da acção pública e portanto, em consequência, ele já não estar mais no centro da análise das políticas públicas. O enfoque analítico desloca-se para as interacções entre actores públicos e privados. Surgem noções centrais

²⁶ Christine Musselin (2005) num interessante artigo em que a autora reflecte sobre as similitudes e as diferenças dos contributos da sociologia da acção organizada e da análise das políticas públicas na análise da acção pública reforça a importância da primeira para a deslocação para um enfoque em estudos qualitativos que privilegiam uma lógica em profundidade a partir de uma lógica indutiva inspirada na *grounded theory* à maneira de Glaser e Strauss (1967). Partindo do princípio de que confrontado com a análise da acção pública, a sociologia da acção organizada não define o seu objecto da mesma maneira que o analista das políticas públicas, não coloca o mesmo tipo de questões e nem o aborda da mesma maneira, a autora conclui pela complementaridade das duas abordagens na construção dos objectos de pesquisa, no lugar, na utilização e na condução dos objectos empíricos, sublinhando contudo um forte grau de incompatibilidade na centralidade que é dada ao papel do Estado e da política como eixo de análise da acção pública (Musselin, 2005:71). Neste mesmo artigo a autora realça o papel do Centro de Sociologia das Organizações em França em torno da figura de Michel Crozier, assinalando o contributo da análise estratégica na análise da burocracia e da administração pública francesa que assente em postulados fortes sobre os actores, a racionalidade limitada, o poder e as interacções estratégicas levadas a cabo nos sistemas de acção que compõem os sectores, implementa e leva a cabo todo um programa de pesquisa que tem como prioridade a escuta activa dos actores que põem em prática a construção da acção organizada.

na análise como as de redes de políticas públicas (*policy networks*) e de coligações de causa (*advocacy coalitions*). As análises destas interações são estudadas em termos de relações de poder a partir dos diferentes recursos de que os actores são detentores e dos contextos políticos e institucionais onde se fabrica a acção pública. O estudo científico das políticas públicas inscreve-se agora, cada vez com maior intensidade, no quadro de uma Sociologia Política, fazendo com que as políticas públicas se tornem mesmo uma subdisciplina do campo científico da ciência política (idem:22). Verifica-se assim que à medida que as políticas públicas sofrem as suas transformações, o olhar analítico sobre as mesmas vai em simultâneo sofrendo as suas modificações. O peso crescente atribuído às interações dos actores responsáveis pela implementação da acção pública decorre em paralelo com a multiplicação do número dos seus intervenientes, da crescente complexidade da divisão social do trabalho da acção pública, da interpenetração cada vez mais complexa entre os níveis locais, regionais, nacionais e supranacionais da decisão pública, do esbatimento de fronteiras entre “*público*” e “*privado*”, das mudanças nos modos de regulação estatal e do papel cada vez mais central das políticas procedimentais e incitativas. A expressão “*políticas públicas*”, no interior da comunidade científica, é cada vez mais posta de lado, em detrimento da noção de “*acção pública*”. Esta mudança não indicia só uma mera resignificação semântica sem importância de maior, mas pelo contrário, reenvia para um novo modo de conceber a análise das políticas públicas. A expressão “*acção pública*” permite pensar o surgimento das políticas públicas menos estatocêntricas a partir dos seus multiníveis de construção. Permite ainda sublinhar os limites da coerência dos programas e das medidas de política pública e o reconhecimento da necessidade de os desconstruir a partir, desde logo, do momento da sua formulação. Permite por último, a distinção entre o vocabulário dos actores que produzem a acção pública, mais centrado sobre o chavão “*políticas públicas*”, das utilizações conceptuais dos analistas da acção pública, mais preocupados com a produção de conhecimento científico e com a compreensão e explicação da acção social.

Como refere Hassenteufel:

“A evolução da análise das políticas públicas para uma sociologia política da acção pública corresponde à passagem de uma produção em termos de produção estatal das políticas públicas para uma construção colectiva da acção pública. A sociologia política da acção pública assenta sobre a análise contextualizada das interações de actores múltiplos e interligados a vários

níveis, do local ao internacional, passando pela União Europeia, permitindo desta forma pensar as transformações dos Estados contemporâneos” (ibidem:23).

A centralidade da análise das políticas públicas passa a ser a construção colectiva da acção pública. Vejamos em seguida mais pormenorizadamente algumas das principais perspectivas de análise que têm marcado este campo analítico.

1.3. Na génese das *Policy Sciences*: O contributo da análise sequencial

A análise das políticas públicas desenvolve-se inicialmente dentro do quadro conceptual específico das ciências políticas e tem como pano de fundo um projecto social e político de racionalização e de optimização da acção pública. É no seu interior que vai surgir o modelo sequencial de análise das políticas públicas que nos anos 1970 viria a ser dominante neste campo de estudo. É a Harold Lasswell (1956), tido como o pai fundador do estudo das políticas públicas que se deve a primeira versão do modelo sequencial de análise (Hassenteufel, 2008:27). Este autor defende para a análise das políticas públicas um modelo analítico composto de um conjunto de sequências a partir de sete etapas. A primeira etapa corresponde à fase de acumulação e de circulação de informações junto dos decisores, é a fase da compreensão. No termo inglês original é a fase da *intelligence*. A segunda etapa corresponde à fase de promoção de opções de política pelos decisores. A terceira etapa remete para a escolha de uma maneira de fazer a política pública. A quarta etapa remete para o constrangimento, que corresponde ao estabelecimento de sanções a adoptar em relação às medidas anteriormente prescritas. A quinta etapa diz respeito à aplicação de medidas pela administração pública e pelos tribunais. A sexta etapa tem que ver com a fase do fechamento de uma determinada medida de política pública e a sétima e última etapa para a fase da avaliação da política pública implementada. Para Hassenteufel (2008:28) este é um modelo fortemente centrado sobre a decisão. As primeiras sequências do modelo estão centradas sobre os actores de topo da decisão pública, negligenciando os actores exteriores ao topo do Estado que seriam importantes levar em conta na análise da acção pública. É ainda um modelo de características marcadamente político-normativas pois que, para além da análise científica, procura também ser um guia para a acção operacional e um guia de racionalização da política pública estatal. É um modelo que reproduz uma visão estatocentrica, uma vez que para Lasswell, uma política pública apenas leva em atenção as fases que dizem directamente respeito ao Estado. Garry Brewer (1974), seguindo a

tradição de análise das políticas públicas inspirada pelo pai fundador, vai dentro do paradigma analítico do modelo sequencialista, introduzir novos contributos no sentido de dar uma maior circularidade a este mesmo modelo analítico (Hassenteufel, 2008:28). Reduz assim o número de etapas sequenciais para o número de seis. A primeira sequência diz respeito à definição de um problema e à elaboração de soluções. A segunda sequência remete para a fase da estimativa dos riscos e do cálculo dos custos e benefícios de cada uma dessas soluções, de um ponto de vista ao mesmo tempo técnico e normativo. Trata-se de nesta fase procurar equacionar as soluções possíveis em termos de preferências. A terceira sequência remete para a selecção de uma solução face ao problema de política pública tal como ele é formulado. A quarta sequência remete para a implementação da solução. A quinta sequência preocupa-se com a avaliação do programa de política pública em causa e a sexta sequência remete para o fechamento desse mesmo programa. As alterações introduzidas por Brewer permitem ir mais longe no desenvolvimento do modelo sequencial uma vez que permitem a ultrapassagem da linearidade simplista associada ao modelo sequencialista de Lasswell, no sentido em que a visão circular subjacente permite a introdução de progressivas correcções adaptativas no desenvolvimento de uma determinada introdução de política pública. Contudo, apesar deste acréscimo de reflexividade, não se sai da ideia de um fechamento da política pública. Seguindo ainda o pensamento de Hassenteufel (idem:28) é esta grelha analítica, com ligeiras alterações, que vamos encontrar nos dois principais manuais de políticas públicas dos anos 1970 nos EUA, através de Charles Jones (1970) e de James Anderson (1975) e que vão contribuir para a difusão do vocabulário da análise das políticas públicas a partir de cinco sequências analíticas. As sequências conceptualizadas por Jones passam por um primeiro momento de identificação do problema, ou seja, por um primeiro momento centrado no processo que leva o Estado a assumir para si um problema como público dando importância à forma como os actores não estatais contribuem para a formulação da política pública. Num segundo momento segue-se a formulação de uma solução assente numa proposta de acção pública por parte das autoridades públicas. Um terceiro momento remete para a implementação do programa e para a aplicação das medidas de política pública anteriormente formuladas. O quarto momento corresponde à avaliação dessa mesma política pública, podendo permitir a identificação de novos problemas e a reformulação de soluções que podem vir a produzir novos efeitos sobre as políticas públicas inicialmente produzidas. Por último, a fase final do modelo sequencial de Jones aponta também para o fechamento da

política pública na medida em que pressupõe que o problema que antecedeu a sua implementação prática seja resolvido. Anderson (1975) aproximando-se do modelo analítico anterior demarca-se deste pelo uso de uma terminologia ligeiramente diferente e pelo abandono da ideia de finalização de uma política pública (ibidem:30). O seu modelo avança assim com uma sequência inicial de colocação em agenda dos problemas públicos (*policy agenda*). Um segundo momento que remete para a formulação de uma política pública (*policy formulation*). Um terceiro momento centrado sobre a adopção de uma política pública (*policy adoption*), em que se promove a escolha de uma solução aprovada pelas autoridades públicas. Um quarto momento que tem que ver com a sequência que procura a implementação prática das soluções anteriormente adoptadas pela administração pública (*policy implementation*). E finalmente, leva-se a cabo a avaliação da política pública de forma a fazer um balanço analítico da sua real efectividade. Introduzindo uma maior dinâmica no seu modelo analítico em relação ao modelo inicial de Lasswel, até porque deixa cair a ideia de fechamento e conclusão de uma determinada medida de política pública, Anderson não sai muito para fora dos grandes postulados analíticos que caracterizam as abordagens *Top Down*. A implementação das políticas públicas é conceptualizada numa sequência mais ou menos linear de etapas que surgem de cima para baixo e que dá pouco espaço aos actores que têm a responsabilidade no terreno de fabricar em acto a acção pública. O modelo de análise sequencial vai ser objecto de fortes questionamentos.

1.3.1. As críticas ao modelo sequencial

As críticas ao modelo sequencial vêm pôr em causa os postulados assentes na linearidade sequencial das diferentes etapas pelas quais esse mesmo modelo conceptualiza as políticas públicas, desde o momento da sua formulação até ao momento da sua finalização. Logo ao nível da decisão, põe-se em evidência a importância das não decisões como um factor muitas vezes essencial para a compreensão de uma determinada medida de política pública. Mais importante do que aquilo que é decidido, é perceber as múltiplas possibilidades alternativas que foram (ou não) equacionadas e que vão ser fulcrais para compreensão de um determinado formato de política pública. Como refere Hassenteufel (2008:31): “*A compreensão da acção pública necessita de uma apreensão do espaço dos possíveis formado pelo que as autoridades públicas decidem fazer, mas também do que elas decidem não fazer*”. A

decisão de uma opção de política pública é frequentemente mais complexa do que a sequência linear, formulação de política, seguida, de adopção de uma solução, queria fazer crer. A decisão pública pode depender de actores com racionalidades múltiplas, resulta frequentemente de um jogo de forças difícil de perceber na sua racionalidade e pode inclusivamente só vir a ficar mais clara na sua formulação pelas autoridades públicas depois de se iniciar a sua implementação. Ela cruza-se também frequentemente com outras medidas de política pública com quem se interpenetra e não pode ser compreendida se apreendida isoladamente. Também ao nível da implementação prática não é raro que uma decisão pública que passa a letra de lei fique no “*papel*”, seja porque não se dá a sua implementação prática²⁷, seja porque a mesma só é aplicada de forma muito parcial. Também pode acontecer que uma decisão anteriormente tomada seja posta de lado em detrimento de novas decisões tomadas à posteriori, refutando-se desta forma o postulado da linearidade sequencial subjacente ao modelo analítico tão caro à fase inicial das *Policy Sciences*. Ainda no que diz respeito à articulação entre a avaliação dos programas de política pública e os seus efeitos retroactivos sobre a decisão, também aqui, a evidência empírica revela uma quase nula ou muito frágil relação. Muitas vezes a avaliação nem sequer é tida em conta pelos decisores, outras vezes ela só o é de forma muito parcial. O mesmo acontece com a fase de finalização de uma política pública, fase que levanta também muitos problemas. Em que momento poderemos considerar que terminou uma medida de política pública de combate à pobreza, ou de melhoria da sustentabilidade ambiental? Apesar das contribuições importantes do modelo sequencial para a análise das políticas públicas, uma vez que ele permitiu estabilizar todo um conjunto de linguagens da pesquisa teórico-empírica em torno desta problemática, este modelo é desta forma profundamente questionado, sobretudo no seu grande pressuposto descritivo e analítico que aponta para uma concepção sequencial e linear de etapas de implementação de uma medida de política

²⁷ Boaventura Sousa Santos põe em evidência este aspecto na sociedade portuguesa de uma forte descoincidência entre o que designa por *law in books* e *law in action*. Sobre a não aplicação da lei por parte do Estado vale a pena reproduzir a passagem seguinte: “São conhecidas da sociologia do direito múltiplas situações em que a legislação não tem qualquer aplicação efectiva sem que, no entanto, seja revogada, mantando-se assim formalmente vigente. São nalguns casos leis produzidas numa conjuntura política muito específica ou muito transitória. Uma vez ultrapassada a conjuntura, os novos governantes, por tática política ou por mero esquecimento, não revogam as leis em causa, confiando em que as novas condições sociais garantem a sua não aplicação. As leis caem assim em desuso. Por vezes hibernam durante longos períodos para ressuscitar, para surpresa de muitos, numa nova conjuntura política favorável (...). Noutras situações, a não aplicação da lei não se liga a transformações profundas de conjuntura ou do regime político, mas tão só à gestão dos conflitos no interior da classe dirigente ou das suas clientelas partidárias ou corporativas. A lei é então uma afirmação política e a sua efectividade esgota-se nela, não necessitando para ser efectiva, de qualquer aplicação concreta” (Santos, 1992:137).

pública assente numa lógica de cima para baixo. Também os contributos em torno da análise da decisão vão permitir dar um passo em frente na conceptualização das políticas públicas.

1.3.2. Os contributos da análise da decisão: O reconhecimento dos limites da racionalidade

A representação da decisão pública nas sociedades democráticas assenta num conjunto de visões política, social e mediaticamente dominantes que remetem para a ideia de individualização da tomada de decisão e não poucas vezes para uma psicologização do acto de escolher uma dada direcção de uma medida de política pública. Assente numa determinada visão do funcionamento da democracia representativa, a tomada de decisão é associada à capacidade política de um “*grande homem*” que seria mandatado pela legitimidade democrática emanada do seu eleitorado de levar a cabo as “*boas*” decisões. Sabemos hoje, do ponto de vista científico que a tomada de decisão pública não se passa assim e que a complexidade da tomada de decisão remete para a compreensão da teia de relações de uma multiplicidade de actores que participam activamente no processo de decisão. Como refere Hassenteufel (2008:60) “*Esta representação, cultural e política profundamente inscrita no coração das democracias representativas ocidentais, faz tanto mais reflexo da análise da decisão quanto ela conhece uma tradução erudita na noção de decisor racional*”. Parte-se do princípio da possibilidade racional da escolha óptima, por um decisor perfeitamente identificável que age segundo uma racionalidade instrumental. São quatro os grandes postulados que orientam este paradigma racionalista da decisão: - Existe um decisor único e claramente identificável; este decisor para decidir apoia-se num sistema de preferências estáveis e explícitas, tem objectivos claros e o seu comportamento é coerente com os dados da situação que tem à sua disposição; a transparência da informação é total e portanto, todas as alternativas podem ser conhecidas; quem decide procura encontrar a solução óptima para o problema e pode maximizar a utilidade face às escolhas possíveis. Este modelo racional assente em pressupostos de maximização da utilidade vai ser posto em causa no domínio de várias ciências sociais. Jones (1970), por exemplo, vai pôr em evidência a partir do próprio modelo sequencial a complexidade da tomada de decisão no topo de administração do Estado (Hassenteufel, 2008:61). A colocação em agenda de um determinado problema “*público*” depende da relação complexa entre uma

multiplicidade de actores com interesses diferenciados, que jogam o jogo social da produção de uma determinada representação legítima do “*problema*” a apresentar. Jones destaca o papel dos peritos junto da administração e ainda de outros grupos de interesse externos ao aparelho Estatal com capacidade de pressão e influência na decisão pública. A análise da decisão desloca assim o seu interesse para a análise dos processos de tomada de decisão no âmbito de uma determinada política pública. Allison (1971) com o seu contributo em torno da análise da crise dos mísseis de Cuba vem pôr em causa o carácter monolítico e unitário do Estado e a representação de racionalidade óptima da decisão ao mais alto nível do poder estatal. A análise da crise dos mísseis de Cuba permite pôr em evidência, as diferentes racionalidades em confronto no interior do próprio aparelho de Estado, as oposições no próprio seio do gabinete do Presidente dos EUA, as oposições entre as diferentes forças da armada, as oposições entre civis e militares. Allison demonstra assim como a decisão vai depender de um processo complexo de compromissos negociados, de busca de equilíbrios e soluções consensuais, sendo tudo menos um processo sequencial e linear de racionalidade óptima. A obra de Allison vai contribuir para o desenvolvimento do paradigma analítico centrado na análise da política burocrática (*bureaucratic politics approach*) que procura compreender o funcionamento em concreto do interior do próprio aparelho de Estado. Esta abordagem vai permitir pôr em evidência algumas questões centrais do ponto de vista empírico sobre o processo de decisão em torno da acção estatal. Desde logo, demonstra que o processo de decisão é fragmentado entre várias organizações rivais e não é hierárquico. Evidencia também que cada administração dispõe de uma margem de manobra importante no processo de decisão. Os agentes nas diversas administrações do Estado são orientados por interesses próprios e travam conflitos entre si pela conservação do poder e pelo crescimento das respectivas secções burocráticas onde trabalham. A luta pelo poder e pelos recursos escassos é uma constante das burocracias administrativas e a posição de um actor sobre um determinado *dossier* é fortemente determinado pela sua função numa determinada administração. A intervenção do poder político nos processos de decisão implica coordenação e integração das estratégias e das diferentes prioridades e racionalidades no seio das diferentes administrações. A compreensão de uma determinada decisão sobre política pública não pode descurar a política burocrática da administração sob pena de não apreender o que está em jogo na construção dessa decisão. Herbert Simon (1945) com o conceito de racionalidade limitada, contribui também para o questionamento das teorias da decisão que giram em

torno da racionalidade instrumental. Para este autor a racionalidade não se orienta por uma busca da maximização da utilidade e é portanto, limitada, porque o saber de um indivíduo é por natureza incompleto e fragmentado, porque ele não pode antecipar todas as consequências dos seus actos, a atenção dada a um problema é descontínua, a memória é ela própria limitada na capacidade de retenção de informação e selectiva. A acção dos indivíduos depende de hábitos, rotinas e trajectos passados e os constrangimentos organizacionais reduzem as possibilidades de escolha. Os indivíduos não tomam assim a decisão mais racional do ponto de vista da maximização da utilidade, mas apenas a decisão mais satisfatória. Ainda no âmbito das teorias da decisão, o modelo “*caixote do lixo*” proposto por Cohen, March e Olsen (1972) elaborado a partir do estudo de organizações universitárias põe em destaque a ambiguidade e a incerteza dos decisores, o seu fraco domínio das tecnologias à sua disposição e a participação flutuante e difusa de numerosos actores intervenientes no processo de decisão. A decisão é mais o produto de uma dinâmica aleatória ligada a conjunturas particulares. Mais do que decisões claras e preferências constantes o processo de decisão remete para a ideia de uma “*anarquia organizada*”.

1.3.3. A análise cognitiva das políticas públicas

A análise cognitiva das políticas públicas ao contrário dos teóricos da escolha racional que se centram sobre as preferências dos indivíduos põe em evidência a importância e a influência das representações globais e das crenças colectivamente partilhadas sobre a construção da acção pública (Lascoumes e Le Galès, 2010:53). Sob a influência das ideias de Émile Durkheim (1930) em torno das representações colectivas este tipo de análise começa por destacar o papel das ideias na construção e na implementação das políticas públicas mobilizando conceitos de uma importante potencialidade heurística tais como os conceitos de paradigma e de referencial. O conceito de paradigma é mobilizado de forma analógica a partir da sua formulação inicial por Thomas Khun (2003) na sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* e parte da ideia inspirada nas dinâmicas do campo científico de que num determinado momento do tempo e espaço sociais, a ciência “*normal*” funciona dentro de um paradigma dominante que implica o acordo da comunidade científica sobre um conjunto de conceitos, de hipóteses e de métodos, no fim de contas, sobre uma certa visão da construção dos factos científicos relativamente estáveis que condicionaria de forma quase determinante as práticas do

saber-fazer científico. Estes períodos estáveis de crenças comumente partilhadas funcionariam da mesma forma como representações globais que condicionariam a maneira como as políticas públicas seriam conceptualizadas num determinado contexto sócio-histórico não deixando também elas de estar sujeitas a “*anomalias*” resultantes de controvérsias que permitiriam espaços de abertura potenciais ao surgimento de um novo paradigma. O conceito de referencial situa-se muito próximo do conceito de paradigma e inscreve-se também no domínio das análises que destacam a dimensão cognitiva das políticas públicas. Como refere Pierre Muller, autor de referência desta perspectiva que põe a tónica no referencial das políticas públicas, esta abordagem permite-nos dizer que a acção pública não pode ser conceptualizada como um espaço onde se confrontam os actores apenas em função dos seus interesses mas ela é também o lugar onde uma sociedade dada constrói a sua relação com o mundo através das representações que ela produz para compreender e agir sobre o real tal como este é percebido (Muller, 2010:555). Qual o papel do Estado na escolarização dos indivíduos? Que lugar atribuir aos serviços públicos? Qual o papel a atribuir à educação de adultos no desenvolvimento económico e social de um país? Cada medida de política pública passa então pela definição de objectivos que vão ser eles próprios formulados a partir de uma dada representação do problema a resolver, das suas consequências percebidas para a organização da vida em sociedade e das soluções consideradas pertinentes para a resolução desses mesmos problemas. O referencial de uma determinada medida de política pública remete assim para uma determinada representação da realidade que vai configurar os sentidos possíveis a dar a essa mesma medida. Como refere Muller mobilizando o exemplo das políticas de saúde: “*As proposições que nós podemos fazer em matéria de política de saúde dependerão da representação que nós fizermos do estatuto da doença e do pessoal encarregado de pôr em prática os sistemas de cuidados*” (Muller, 2010:555). O mesmo poderíamos dizer em relação ao programa de política pública que constitui a Iniciativa Novas Oportunidades. As representações que fazemos num determinado contexto sócio-temporal da importância da educação de adultos para o desenvolvimento económico e social do país, as representações sobre a sua relação para a competitividade da economia nacional num panorama de concorrência económica intensiva à escala global, as representações sobre a sua possível importância para a “*coesão*” social e para o seu possível papel na igualização de oportunidades sociais condicionarão com forte probabilidade a definição das prioridades da iniciativa, os instrumentos para a concretizar e os modos da sua implementação no

terreno. O referencial de uma política constitui-se assim como um conjunto de prescrições que constroem a produção de sentido de um determinado programa de acção pública e permitem ao mesmo tempo um processo cognitivo de compreensão da realidade e um processo prescritivo de intervenção sobre o real. O referencial como quadro configurador de interpretação da realidade e de estruturação de sentidos articula-se em torno de quatro níveis de percepção do mundo social (Muller, 2010:556). Um primeiro nível diz respeito aos valores. Eles participam na definição do quadro global da acção pública. Remetem para as representações sobre o que se considera desejável ou a rejeitar, o que é positivo ou negativo, o que é da ordem do bem e do mal. Um segundo nível é o das normas. Elas definem os princípios de acção que orientam e prescrevem as condutas dos actores e sublinham a distância entre o real percebido e o real desejado. Traduz-se em enunciados prescritivos tais como: *“é preciso reduzir as despesas do Estado”*. Um terceiro nível remete para os algoritmos que traduzem relações causais e exprimem uma determinada teoria da acção. Estes podem ser expressos sobre a forma *“se...então”*: *“Se transfiro as políticas de luta contra a exclusão do Estado para as colectividades locais, então estas políticas serão mais eficazes porque mais próximas dos interessados”*; *“Se der mais autonomia às escolas isso permite aos próprios actores no terreno tomar as melhores decisões em prole do desenvolvimento educativo local”*. Por último, mas não menos importante, um quarto nível de percepção do mundo social, o das imagens, que remete para uma dimensão simbólica da realidade que permite uma atribuição imediata de sentido à acção pública que se quer levar a cabo e que se traduz em vectores implícitos de valores, de normas ou mesmo de algoritmos que se mobilizam para simplificar a percepção pública do real: *“Aprender compensa”*, *“Agora a sua experiência conta”*. Esta abordagem em termos de referencial global é de extrema utilidade para percebermos o pano de fundo macrossocial que baliza o campo de percepção da realidade sobre o qual se vão desenvolver um determinado tipo de políticas públicas. Numa perspectiva sócio-histórica Muller (2010) constata a hegemonia de um referencial global liberal até ao momento da crise de 1929 do século passado. A passagem a um referencial centrado no Estado-Providência sob a influência das políticas económicas Keynesianas que defendem a centralidade da intervenção do Estado na vida económica e social, cujo apogeu nas sociedades ditas ocidentais abrange o período do final da segunda grande guerra até ao início dos anos 1970 e com a crise económica no sistema capitalista de início dos anos 1970 (com realce para o impacto da crise petrolífera de 1973) uma passagem ao referencial de mercado sob a égide das

políticas neoliberais com ênfase em aspectos como a regulação política da desregulamentação da economia, a privatização de uma parte significativa do sector público, uma nova visão do papel do Estado na vida económica e social que apela a um Estado Mínimo, a influência da Nova Gestão Pública, a passagem para os territórios da responsabilização da construção da acção pública, o estabelecimento forte de parcerias público-privadas e fora da esfera económica e no contexto de individualização das relações sociais a responsabilização crescente dos indivíduos pela suas acções uma vez que são cada vez mais constrangidos a serem actores da sua própria vida (Muller, 2010:557-558). O referencial global deve ser distinguido do referencial sectorial uma vez que este remete para uma dada representação social de um sector, de um domínio ou de uma profissão. É da relação entre o referencial global e um determinado referencial sectorial, no que Muller (1990:63) designa relação global-sectorial (RGS) que se deve compreender as dinâmicas de mudança de um determinado referencial de políticas públicas.

Como alerta Pierre Muller:

“O conceito de referencial está na origem de uma teoria da mudança que permite de dar conta da tensão entre uma dimensão estrutural que exprime o peso das lógicas globais a longo termo, tais como elas se exprimem nas instituições e uma lógica de acção que se exprime nas margens do jogo de que dispõem os actores das políticas públicas em função da sua capacidade a mobilizar recursos e a pôr em prática estratégias específicas. Ele permite explicar que a mudança funciona ao mesmo tempo como um constrangimento e como uma oportunidade para os actores. Para além das noções de referencial global ou sectorial, a questão chave é portanto a da relação global-sectorial, na medida em que ela permite analisar os constrangimentos que as transformações do referencial global exercem sobre os actores das políticas sectoriais desqualificando os quadros cognitivos e normativos que estruturam uma política num momento dado. O problema é então o da autonomia dos actores de uma política num quadro desta relação de determinação do sectorial pelo global. (Muller, 2010:559-560).

As abordagens cognitivas das políticas públicas dão uma relevância crucial ao papel das ideias na análise da acção pública e ao papel das ideias em acção. É neste sentido que Hall e Taylor (1997) desenvolvem uma abordagem que procura levar em conta o papel não só das ideias, mas também dos interesses e das instituições, a que designa de abordagem dos “três i” para sistematizar as interdependências recíprocas entre estes três elementos da política pública. A abordagem dos “três i” mais do que um modelo de análise das políticas públicas é uma abordagem que procura ultrapassar as limitações das correntes clássicas de análise da acção pública que privilegiando um modelo de explicação da realidade social centrado apenas sobre as ideias, os interesses ou as instituições exclui da sua inteligibilidade analítica os princípios explicativos decorrentes

dos outros tipos de abordagem. Assim sendo as abordagens centradas na explicação pelos sistemas de crenças partilhadas descuram o papel dos interesses dos actores e o papel das instituições. As abordagens que dão a primazia da explicação aos interesses dos actores, aos seus cálculos estratégicos e às suas decisões tomadas a partir de um cálculo racional em termos de custos e benefícios, descuram o papel das representações sociais dominantes e do peso e da herança das instituições e as abordagens institucionalistas descuram muitas vezes o papel das representações globais e do cálculo estratégico dos actores. Seguindo o pensamento de Peter Hall podemos dizer que a abordagem dos “três i” permite a combinação das três tendências de análise tradicionalmente de costas voltadas umas para as outras e avançar na compreensão das dinâmicas da acção pública a partir do estabelecimento de hipóteses alternativas e complementares que possam ser confirmadas a posteriori. Não se trata de recusar a primazia hierárquica da explicação ao papel das “ideias”, dos “interesses” ou das “instituições”, mas de recorrer aos contributos teóricos decorrentes das três abordagens para levantar hipóteses a priori que possam ser corroboradas ou não a posteriori, estabelecendo-se a partir do funcionamento dos terrenos da acção pública a hierarquização explicativa das diferentes variáveis num esforço indutivo de pertinência analítica. Apesar de tudo, como alerta Surel (2010:656) o carácter estimulante desta abordagem não deve contribuir para ocultar os seus limites. O primeiro decorre do facto de existirem ainda poucos trabalhos que mobilizem claramente as três tendências analíticas atrás referidas o que contribui para uma frágil consolidação desta tendência analítica. A segunda dificuldade reside na forte consolidação das abordagens estanques centradas quer nos “interesses”, quer nas “ideias”, quer nas “instituições” que continuam a privilegiar as suas lógicas intrínsecas de inteligibilidade das políticas públicas resistindo à mobilização dos contributos das outras correntes analíticas. Por último, as questões de teorização e de método que levantam esta combinação de abordagens estão longe de constituírem um corpus de reflexão consolidado que permitam uma operacionalização empírica bem sustentada nos seus pressupostos.

Como refere Yves Surel:

“Resta portanto confirmar pela multiplicação dos estudos empíricos e por uma melhor formalização o potencial de uma abordagem, em que o principal atractivo se deve sem dúvida à vontade de romper fronteiras por vezes singularmente fechadas e de ultrapassar as controvérsias frequentemente recorrentes e estéreis.” (Surel, 2010:656).

As abordagens neo-institucionalistas

As abordagens neo-institucionalistas têm como objecto prioritário de análise o papel das instituições na génese e no desenvolvimento das políticas públicas salientando a forma como estas podem ser factor de constrangimento ou de mudança de uma determinada acção pública a implementar. Segundo Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès (2010:98) as instituições são construídos sociais e políticos, saídos de conflitos e de negociações, elas são constituídas por regras, normas e procedimentos, sequências de acção estandardizadas, mais ou menos coordenadas e constrangentes que governam as acções entre indivíduos de forma específica para a produção de políticas públicas. Isto quer dizer que as instituições são socialmente construídas e que as dinâmicas da acção colectiva mesmo sendo factores de constrangimento permitem também a antecipação da parte dos actores de comportamentos relativamente regulares e previsíveis. As instituições fornecem assim um quadro estável para a acção que reduz as incertezas e tornam possível a acção pública. As análises neo-institucionais põem em destaque a inércia das instituições assente nas dinâmicas institucionais do passado, como referem Lascoumes e Galès (2010:91) governar é herdar, mas ao mesmo tempo elas permitem compreender as dinâmicas de mudança da acção pública a partir de factores institucionais. As abordagens que destacam a influência das instituições na construção da acção pública posicionam-se de forma diferente consoante os pressupostos analíticos que definem como ponto de partida. Destacamos aqui quatro diferentes entradas pelas abordagens neo-institucionalistas que partilhando todas elas do enfoque na centralidade do peso das instituições na análise das políticas públicas diferem no modo de inteligibilidade social que propõem. Para o neo-institucionalismo da escolha racional (*institucional rational choice*) que assenta os seus fundamentos intelectuais nas abordagens teóricas da micro-economia, é dada uma atenção especial à racionalidade estratégica dos actores, um gosto pronunciado pela modelização e como refere Delori (2010:359) talvez uma pretensão de inspiração positivista de “*dizer a verdade*”. Esta abordagem postula que os indivíduos são átomos da sociedade que têm preferências estáveis e claras e que procuram encontrar a melhor maneira de agir para atingir uma determinada finalidade. Este tipo de abordagem parte do postulado da racionalidade limitada assente na ideia de que é necessário dispor da informação óptima de forma a encontrar a decisão mais satisfatória. Richard Balme e Sylvain Brouard (2005) interrogam-se sobre os contributos das teorias da escolha racional para a compreensão

da acção pública a partir de uma reflexão centrada nos seus aspectos metodológicos e epistemológicos. Mobilizando trabalhos recentes que se situam nesta perspectiva demonstram que as variações na elaboração e na implementação das políticas públicas resultam de escolhas racionais. É menos o cálculo de optimização, empiricamente muito imperfeito, do que a antecipação pelos actores das consequências das suas escolhas que funda a originalidade e a contribuição das abordagens centradas nesta perspectiva. Distinguindo as teorias da acção pública e as abordagens de políticas públicas situa-as nestas últimas.

Como referem estes autores:

“Uma abordagem pode ser definida como a associação entre uma maneira de colocar os problemas, um repertório metodológico e um vocabulário interpretativo. Ela aborda a política pública a partir do ângulo de um problema de acção colectiva, utiliza o individualismo metodológico e a modelização como analisadores e apoia a sua interpretação sobre algumas noções-chave (bem colectivo, jogo estratégico, diferentes conceitos de equilíbrio, de solução e de optimização). Mas ela não se reduz a um método e ainda menos a uma técnica de análise das políticas públicas. Abarca hoje um conjunto de questões, de procedimentos e de resultados, de anomalias e de controvérsias, que organizam a actividade de um campo inteiro das ciências sociais.” (Balme e Brouard, 2005:36).

Dizem-nos ainda estes autores que podemos considerá-las mesmo como um paradigma analítico que funciona na intersecção de várias ciências sociais, da economia, à ciência política, passando pela psicologia, a sociologia ou mesmo o direito. Sendo uma das abordagens dominantes na análise das políticas públicas, sobretudo no mundo anglo-saxónico, há hoje um certo movimento crítico deste tipo de abordagens que defende a necessidade de se ultrapassar os seus pressupostos actualmente com dificuldade na análise de contextos de “*conjuntura fluida*” da acção pública, em que nem os actores, nem as suas preferências, nem as instituições, são de fácil identificação (Balme e Brouard 2005:48). Já não é só o descurar, tantas vezes, o papel das ideias e das instituições partindo do pressuposto analítico da existência de um indivíduo atomizado a partir de uma concepção subsocializada de actor, modelizar em ambientes turbulentos e voláteis levanta uma série de problemas a um conjunto de pressupostos pensados para a análise de configurações de interacção relativamente estabilizados a partir dos quais seria possível de generalizar resultados numa lógica hipotético-dedutiva. O neo-institucionalismo da escolha racional subestima assim o papel das representações globais, dos paradigmas dominantes num determinado momento sócio-histórico, o papel das ideologias. No domínio das políticas públicas este tipo de neo-institucionalismo tem

sido importante para elucidar fenómenos como as negociações internacionais em que os actores são institucionalmente incitados a agir de maneira “*racional em finalidade*” (Delori, 2010:362). Os partidários da corrente do neo-institucionalismo histórico procuram saber do porquê e como as instituições se desenvolvem e mudam. Como o próprio nome indica estas abordagens dão uma importância acrescida à análise sócio-histórica e põem em destaque a importância na análise da acção pública da dimensão temporal. Para os neo-institucionalistas históricos um dos seus principais contributos analíticos é a ideia de que o tempo conta (Steinmo, 2010:368) e que as decisões de política pública tomadas num determinado momento do tempo podem condicionar decisivamente as medidas de política pública possíveis de serem tomadas num momento posterior. Ao contrário das correntes que se situam no neo-institucionalismo da escolha racional que privilegiam muitas vezes uma abordagem positivista inspirada nas ciências ditas “*duras*” em que se procura partir da modelização para a generalização e a previsão dos dinamismos da acção pública, para as abordagens que dão primazia explicativa aos factores sócio-históricos, a preocupação é com a compreensão explicativa de determinados acontecimentos e casos singulares. Mais importante do que a ambição explicativa de generalização tantas vezes abusiva, é a compreensão aprofundada de uma determinada situação social sócio-historicamente contextualizada. Para os autores que se situam nas abordagens do neo-institucionalismo sociológico, as instituições constituem a variável independente uma vez que elas condicionam os actores, assim como os seus interesses e as suas preferências. As instituições são compostas de regras, procedimentos e normas formais, de sistemas de símbolos, de esquemas cognitivos e de modelos morais que fornecem o quadro de significação que guia a acção humana. Elas estruturam o comportamento dos actores fornecendo-lhes os esquemas formais que se repetem resultando muitas vezes em práticas rotineiras interiorizadas e oferecem também os sistemas de sentido e de interpretações partilhadas, as categorias e os quadros normativos e cognitivos que lhes permitem interpretar os fenómenos sociais e escolher os comportamentos que não só satisfazem melhor os seus interesses mas também os que consideram mais apropriados (Hervier, 2010:375). Para os neo-institucionalistas, a mudança institucional resulta de certos acontecimentos exógenos que modificam as representações sociais dominantes ou ainda de mudanças endógenas, ligadas a dinâmicas interaccionais inerentes ao funcionamento das próprias instituições. Do ponto de vista metodológico, estas abordagens privilegiam os estudos de caso, as análises qualitativas e adoptam geralmente uma perspectiva indutiva e centrada sobre a

análise de fenómenos de longo termo (Hervier, 2010:376). Um outro tipo de corrente neo-institucionalista é o designado neo-institucionalismo discursivo que procura explicar as políticas públicas a partir das ideias e dos discursos enquanto modos de interacção dos actores políticos e sociais, a partir dos quais as suas ideias são veiculadas. Este tipo de neo-institucionalismo é particularmente adaptado à compreensão dos modos de legitimação de uma determinada medida de política pública ou, ao contrário, à análise dos discursos de contestação e de resistência à introdução de certas orientações políticas na construção da acção pública. A análise dos discursos é central nesta abordagem que revelou resultados interessantes na compreensão dos “*discursos de coordenação*” das “*comunidades epistémicas*” ou ainda na compreensão da acção de determinadas “*coligações de causa*” (Schmidt e Crespy, 2010:352). As perspectivas neo-institucionalistas sob as suas diferentes formas são fundamentais para se ultrapassar as limitações das abordagens centradas apenas nas ideias ou nos interesses. Esse foi também o interesse e a fecundidade das abordagens centradas nos *três “i”* que sugere a mobilização fecunda da interpenetração analítica das suas diferentes versões.

1.4. A implementação prática da acção pública

Segundo Hassenteufel (2008) os trabalhos centrados sobre a análise das políticas públicas, até ao início dos anos 1970 ignoraram praticamente a questão da implementação prática da acção pública. Tudo se passou como se encontrada a “*boa*” decisão de política pública, a grande preocupação analítica até esse período temporal, a implementação da acção pública fosse um dado adquirido, caminhando “*naturalmente*” por si própria. Eivado de preocupações normativas e prescritivas esta fase da racionalização da política pública foi fortemente marcada pelo tipo-ideal de organização burocrática tal como esta foi conceptualizada por Max Weber. A racionalidade legal foi assim sobrestimada na sua capacidade de dar conta e em simultâneo racionalizar a acção pública estatal. Três grandes princípios norteiam o tipo-ideal de organização burocrática tal como o concebeu Weber (1971). O princípio da neutralidade, garantindo a objectividade máxima no respeito pelas regras e a sua aplicação sem arbitrariedade. O princípio da hierarquia, que remete para a necessidade de obediência a regras estatutárias delimitadoras de competências e poderes de forma racional-legal e a especialização das tarefas e competências, assim como o recrutamento dos funcionários

burocráticos para as respectivas funções com base nas qualificações formais. Esta forma ideal-típica, segundo Weber, permitiria maior racionalidade na gestão da administração, assegurando previsibilidade, confiança e estabilidade assim como uma maior eficiência e eficácia da organização estatal. A sociologia das organizações a partir dos anos 1940 vem questionar profundamente, a partir da investigação empírica levada a cabo, o modelo racional-legal de organização burocrática conceptualizado por Max Weber. Merton põe em evidência os disfuncionamentos da administração burocrática a partir do que ele designou por “*personalidade burocrática*” (Etzioni, 1971). O respeito zeloso pelas regras, funcionando estas como um fim em si e não como um instrumento para a acção, conduz ao enviesamento dos objectivos para a qual as mesmas tinham sido criadas. A burocracia torna-se disfuncional uma vez que os actores da burocracia utilizam as regras para se protegerem face aos seus superiores e face ao público com quem teriam que prestar um serviço. Acontece também desta forma, por um lado, uma despersonalização das relações sociais, uma vez que cada utente passa a ser representado em relação à prioridade dada às normas formais e por outro lado, a rigidez na aplicação das regras formais, leva a uma total incapacidade de adaptação a situações não previstas inicialmente. Peter Blau (1955) no seguimento do que já tinha demonstrado Elton Mayo e a Escola das Relações Humanas põem em evidência a importância das relações informais no funcionamento das administrações burocráticas. Selznick (1949) por sua vez destaca a capacidade de pressão do ambiente externo sobre o funcionamento interno das organizações e Hassenteufel (2008) chama-nos atenção ainda para o factor “*politização da administração*” que vem por em causa a representação social que remete para a separação entre a “*política*” e a “*administração*” e mostra que os funcionários devem ser considerados actores sociais de corpo inteiro pois são portadores de valores, preferências, interesses, ideologias e estas condicionam fortemente as suas representações face ao trabalho. Michel Crozier em “*Le Phénomène Bureaucratique*” (1964) e depois com Friedberg (1977), em “*L’Acteur e Le Système*”, põem em evidência os “*Círculos Viciosos Burocráticos*” da Administração e chamam a atenção para a importância da autonomia relativa dos actores, que jogam o jogo social nos sistemas de acção concreta de que fazem parte, controlam as margem de incerteza ocupando espaços não previstos pelos regulamentos formais e jogam com as regras da administração para reverter o jogo a seu favor. A sociologia das organizações foi desde meados dos anos sessenta muito fértil na inteligibilidade dos processos de construção local da acção organizada no interior das

organizações complexas, situadas estas, nos mais diversos mundos sociais. Abordagens teóricas como a análise estratégica de Crozier e Friedberg (1977) e a perspectiva política das organizações complexas de Ball (1994) são portadoras de ferramentas teóricas que se revelaram neste aspecto de extrema fecundidade analítica. Como refere Friedberg na sua proposta de análise à acção organizada *“A reflexão organizacional procura estudar os processos pelos quais são estabilizadas e estruturadas as interacções entre um conjunto de actores colocados num contexto de interdependência estratégica”* (Friedberg, 1995:15). Estes contextos de interdependência são construções sociais e culturais e não podem ser entendidos e conceptualizados como entidades *“estáticas”* e *“naturalizadas”*. A acção localmente construída é sempre uma ordem social parcial, provisória e contingente, resultante das dinâmicas de cada sistema de acção concreto, num contexto social e temporal singular. A análise estratégica de Crozier chama-nos a atenção para a importância da conceptualização das relações sociais como relações de poder. No interior dos sistemas de acção os actores agem estrategicamente numa lógica de acção que procura maximizar vantagens e manter posições nos jogos de poder em que participam e procuram controlar as zonas de incerteza organizacional utilizando recursos e produzindo definições das situações que são favoráveis às suas lógicas de acção. As relações de poder são sempre relações mais ou menos assimétricas e o poder não é nesta abordagem conceptualizado como propriedade de alguém, mas sim numa perspectiva relacional. Ball (1994) reforça precisamente o carácter político das organizações educativas a partir da perspectiva micropolítica. Considera *“as escolas, tal como todas as outras organizações sociais “campos de lutas” divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os seus membros, fracamente coordenados e ideologicamente diversos”* (Ball, 1994:35). Stephan Ball põe assim em destaque o jogo micropolítico no interior das organizações educativas, a diversidade de objectivos, a disputa ideológica, o conflito, a diversidade de interesses e a procura do controlo social. Esta perspectiva recorda-nos que também o campo educativo e formativo é um campo de grande heterogeneidade atravessado por distintas concepções pedagógicas e ideológicas do trabalho de formar, com actores com trajectórias sociais e profissionais e formações académicas muito diversificadas, marcado por contextos de acção também eles caracterizados por uma forte heterogeneidade. Os sistemas de acção concretos onde decorre a produção local do trabalho de educação e formação de adultos tornam-se assim um aspecto contextual importante dos sistemas de provação por que passam os actores no trabalho social de

formar. Os princípios da organização burocrática tal como defendidos por Weber eram assim postos em causa nos seus fundamentos, a implementação prática da acção pública não pode ser compreendida somente a partir da acção racional-legal.

1.4.1. Do modelo Top-Down ao modelo Bottom-Up

A obra de Pressman e Wildawsky (1973) é um passo importante na análise das políticas públicas. Como o próprio título faz adivinhar, “*Implementation*”, remete para a análise do processo de implementação de uma política pública e centra-se, numa concepção de cima para baixo (*Top-Down*), nos múltiplos desfasamentos que ocorrem entre o momento da decisão pública e a sua concretização prática. Como nos recorda Hassenteufel (2008:84) entre aquilo que é decidido em Washington e o que se concretiza na Califórnia, o resultado é deveras decepcionante. O modelo analítico de política pública centrado na *implementation* tem como objecto central de análise os factores que nos permitem compreender os desvios em relação às decisões ou mesmo os motivos da não realização dessas mesmas decisões. Hassenteufel (2008) distingue seis factores que permitem perceber o hiato entre as decisões de política pública e o que efectivamente é implementado. A própria formulação da decisão pode estar imbuída de ambiguidades, os meios de que se dispõe (ou não) para a implementação correcta de uma decisão, as estruturas intermédias da administração burocrática, a conduta dos actores encarregues da implementação prática das políticas, os modos de apropriação pelos destinatários e os contextos económico, social e político que enquadra uma determinada execução de política pública. Esta abordagem das políticas públicas a partir de cima, é também, tal como as abordagens iniciais das *Policy Sciences*, assente em pressupostos normativos e prescritivos, pois que, para além das preocupações de contornos mais analíticos, procura contribuir para a melhor maneira de implementar as medidas de política pública decidida no topo da administração pública. Esta é uma abordagem que está ao serviço dos decisores públicos de topo e que vai ser acusada de descuidar o papel dos actores no terreno e a sua contribuição na construção da acção pública. É assim que surge um outro modelo analítico, agora designado “*de baixo para cima*” (*Bottom Up*) e que tem como principal preocupação a compreensão da acção pública a partir das lógicas de acção dos actores encarregados de no terreno pôr em prática as políticas públicas. Ganha assim relevo o papel dos técnicos (recordemos o exemplo da pesquisa sobre os agentes no “*guichet*”) e dos destinatários das medidas de

política pública, assim como toda a complexa teia de relações que se estabelece entre actores estatais e não estatais. Como faz notar Hassenteufel (2008:101) a abordagem da acção pública a partir de baixo apresenta um triplo interesse: Por um lado, ela abre a via a uma nova perspectiva de análise das políticas públicas partindo das interacções dos actores em torno de lógicas múltiplas e não de uma mera sequência de etapas mais ou menos lineares. Depois, esta abordagem revela-se particularmente pertinente em relação a um tipo de políticas públicas, o das políticas procedimentais, em que o objectivo central é o de estruturar e de organizar as interacções, o que deixa uma margem de manobra significativa aos actores directamente implicados na implementação prática e esta é uma das evoluções marcantes da acção pública contemporânea, o crescimento progressivo das políticas constitutivas em detrimento das políticas substanciais, sejam elas de carácter distributivo, redistributivo ou produtivo. Por último, ela permite apreender as interdependências multiníveis a partir da construção colectiva da acção pública. Os níveis local, nacional e transnacional são passíveis de ser apreendidos, desta maneira, a partir da análise de situações concretas sócio-historicamente localizadas. É, portanto, no domínio da compreensão analítica da acção pública para a educação e formação de adultos no âmbito da implementação estatal dos dispositivos EFA que nos parece fazer sentido a mobilização dos operadores conceptuais de acção poietica de Soulet (2006a) e o modelo procedimental de racionalidade desenvolvido por De Munck e Verhoeven (1997). Levantamos a hipótese forte de que os contextos de acção onde se constroem os cursos EFA e as práticas de RVCC são contextos pouco estruturados normativamente, onde reina a incerteza e a inquietude (Soulet, 2006a:27) e em que o resultado da acção colectiva é consequência da acção que se faz fazendo e não somente das acções pré-definidas antecipadamente por meios racionais legais. A hipótese das políticas públicas em análise serem enquadradas por um modelo de racionalidade procedimental parte do pressuposto de serem os dispositivos EFA bons analisadores heurísticos para percebermos uma das transformações fundamentais da modernidade em transição: - As mutações estruturantes em relação à norma na conceptualização, na implementação e na legitimação das políticas públicas induzidas estatalmente. Face à crise de relação à norma típica do Estado Social, e num contexto de desformalização e de des-substancialização da relação às normas sociais, o Estado abdica do modelo tradicional de implementação das normas, caracterizado pelo modelo *Top Down*, e passa a ser um parceiro entre outros, numa lógica racional-negociada, segundo um modelo procedimental de construção da política pública, na busca de uma relegitimação

da sua intervenção nas dinâmicas da acção colectiva. Vejamos em seguida com maior profundidade esta questão da acção poiética e da racionalidade procedimental.

1.5. Acção poiética e racionalidade procedimental: Agir em contexto de incerteza

Segundo Marc-Henry Soulet, é possível considerar que as teorias da acção são esquematicamente estruturadas em torno de uma dupla tensão. Por um lado, os teóricos da escolha racional, que defendem o pressuposto de que os fins conduzem a acção em função do interesse ou da utilidade; e por outro lado, os teóricos da convencionalidade, que defendem ser o respeito pelas normas e o desejo de preservar as pertenças sociais que estruturam a acção dos indivíduos. Quer a orientação pelos fins da acção, quer a orientação pelas normas sociais, segundo este autor, têm limitações na compreensão da acção social, sobretudo em contextos onde existe uma grande variabilidade e ilisibilidade das normas, como é o caso dos contextos de acção marcados pela incerteza (Soulet, 2003:133). Haenni-Emery e Soulet (2006:4) elaboram três tipos-ideais dos quadros da acção, de forma a realçar a especificidade do agir em contexto de inquietude (Soulet, 2006a:27). O quadro de acção marcado pela “*estabilidade estrutural*”, dando como exemplo o caso da acção no contexto da burocracia estatal. O quadro de acção marcado pela “*estabilidade instável*”, dando como exemplo o autor, as trocas de mercado. O quadro de acção marcado pela “*instabilidade estrutural*”, cujo exemplo tipo encontra no trabalho social.

Os três quadros de acção segundo Haenni-Emery e Marc-Henry Soulet:

	A instituição total (Estabilidade estrutural)	A instituição instituinte (Estabilidade instável)	A instituição incerta (Instabilidade estrutural)
Relação ao futuro	Certeza de que tudo é estável	Incerteza relativa	Certeza de que tudo é incerto
Relação à instituição	Fiança	Confiança	Desconfiança
Condições formais da acção	Agir supõe seguir a certeza	Agir supõe jogar com o risco para o tentar controlar	Agir supõe reduzir a incerteza
Natureza do agir	Agir conforme	Agir estratégico	Agir poiético

Quadro adaptado de Haenni-Emery e Soulet (2006:4).

Num quadro de acção marcado pela “*estabilidade estrutural*” e pelo constrangimento normativo, predomina um peso elevado da rotina, uma presença excessiva de regras no ordenamento da vida quotidiana e uma crença na continuidade inabalável do cimento do mundo. Este contexto é caracterizado por um agir conforme, o que pressupõe que se siga a certeza, ou em alternativa, um agir de resistência, para contornar o excesso de constrangimento (Soulet, 2006a:27). Num quadro de acção deste tipo o mundo social é percebido como “*indo por si*” e a acção pode ser programada e planificada para que os meios da acção se ajustem aos fins da acção. No caso do segundo cenário, o de um quadro de acção marcado pela “*estabilidade instável*” estamos em presença de um modelo caracterizado pela presença, suficiente mas não excessiva, de normas e de estruturas da acção social. Este é um quadro que permite um mínimo de previsibilidade, mas ao mesmo tempo é suficientemente flexível para permitir o evoluir do curso da acção. O risco existe, mas é passível de controlo, a acção é incerta no que toca aos seus resultados, mas decorre num quadro configuracional, que por ser conhecido, permite uma insegurança relativa. A confiança é central neste contexto de acção, confiança na estabilidade do enquadramento da acção, confiança na capacidade de se chegar a resultados desejáveis e confiança nos próprios recursos mobilizáveis para agir (Soulet, 2006a:28). O agir supõe aqui jogar com o risco para o tentar controlar e ao contrário do quadro de acção marcado pela estabilidade estrutural onde predomina um agir conforme, aqui ganha centralidade o agir estratégico. O quadro de acção caracterizado pela incerteza estrutural é marcado por possibilidades do agir assentes num “*deficit*” de regras e de regulações normativas. A incerteza diz respeito não só aos resultados da acção mas também ao enquadramento em que esta se desenrola. Na relação dos actores ao futuro a única certeza possível é que toda a acção é incerta, o que torna muito difícil fazer projecções e construir acções dirigidas para um fim aprioristicamente definido. A relação às instituições é marcada pela desconfiança e as condições formais da acção assentam na busca da redução da incerteza. Reduzir as incertezas, num quadro de acção marcado pela instabilidade estrutural torna-se o motor principal da acção, a sua finalidade principal (Haenni-Emery e Soulet, 2006:5).

Como referem estes dois autores:

“As características de um contexto deste tipo encerram neste sentido a acção num prazo muito curto e impedem toda a projecção, inclusivamente num futuro próximo. A incerteza, enquanto quadro de acção, impede o actor de identificar as regras do jogo e fazendo isto, priva-o de um

quadro normativo claro sobre os quais os recursos do agir se fundam habitualmente. Desde logo, torna-se praticamente impossível de prever os resultados da sua acção assim como a acção do outro em retorno” (idem:5).

Também a avaliação da pertinência dos recursos disponíveis levanta problemas num contexto de acção de frágil estruturação normativa. A pertinência dos recursos a mobilizar no decurso da acção só é possível descortinar no decorrer da própria acção. A natureza do agir em contexto de instabilidade estrutural é marcada pelo agir poiético. A acção realiza-se no decorrer da acção. Ela faz-se à medida que se faz fazendo. Segundo Haenni-Emery e Soulet (2006:5) os trabalhadores do social, tais como os assistentes sociais e os educadores, experimentam quotidianamente a incerteza nos seus contextos de trabalho, sendo a característica fundamental do seu agir esta capacidade de lidar com a ausência de regras e de suportes. Os trabalhadores sociais são confrontados em permanência com a dupla injunção, uma vez que têm que co-construir com os utentes uma ideia de futuro, um projecto de vida e em simultâneo, têm eles próprios, que dar conta de dificuldades consideráveis ligadas à incerteza do seu próprio contexto de acção. Para além disso confrontam-se ainda com um terceiro grande desafio, o de terem que ser muitas das vezes os artesãos da constituição da sua instituição de pertença. Como referem Haenni-Emery e Soulet: *“Não somente a instituição não assegura mais o seu papel de suporte ao agir dos intervenientes mas a sua própria existência depende dos actos que eles realizam, contribuindo assim para a (re) criação diária”* (idem: 2006:5). Fica claro então que um quadro de acção marcado pela incerteza levanta problemas novos à acção.

1.6. Agir poiético: A acção orientada pela acção

Agir num contexto de in-quietude traz então associado a si a centralidade de novos desafios aos actores que desta forma são obrigados a investir-se na acção. Ganha relevo a produção de sentido, uma vez que é necessário conferir significado e credibilidade às significações construídas na interacção com os outros significativos, a reflexividade é parte intrínseca da constituição do agir social, o enfrentamento das situações de incerteza resultante dos quadros contextuais pouco estruturados normativamente e a consequente construção social da confiança, a mobilização dos recursos pertinentes a descobrir no decorrer da acção e a necessidade de se ser reconhecido como actor de corpo inteiro na constituição da tecedura dos laços sociais. Estas particularidades levam-

nos para um registo de acção orientado, como salienta Marc-Henry Soulet, já não pelo mero interesse, nem pelas normas, mas pela acção:

“Falar de uma acção orientada pela acção significa mobilizar uma leitura da acção entendida como poeisis e realçar a designação do fazer como produção da acção. Por outras palavras, a acção, num contexto que torna difícil um agir finalizado (com vista a um fim), e problemático um agir conforme, tem como principal característica a de ser criadora das possibilidades da própria acção, isto é, criadora da sua finalização e da sua legitimação” (Soulet, 2006a:32).

O “agir poiético” caracteriza assim uma forma da acção, um esboço de acção e um momento de recomposição da acção. Agir implica construir o fazer da acção. Soulet (2006a:32) caracteriza o agir poiético a partir das seguintes propriedades formais:

- O agir poiético implica a construção simultânea dos objectivos e dos recursos no decorrer da acção, o que quer dizer que nesta modalidade de acção, o fim da acção já não pode ser conceptualizado como precedendo a acção. O agir caracteriza-se por ser simultaneamente um meio para atingir um fim e um meio de construção desse fim, o que o faz diferir do cálculo do actor racional típico das teorias da escolha racional, em que o actor seria dotado de um conjunto coerente de preferências e de uma racionalidade sinóptica que lhe permitiria optar por uma solução ideal. O agir poiético aproxima-se aqui da concepção de um agir criativo tal como o concebe Hans Joas (1999).
- As formas e os princípios de legitimidade da acção são também elaborados no decorrer da própria acção. Como refere Soulet (idem:33) num quadro de acção marcado pela instabilidade estrutural a conformidade e a legitimidade da acção já não remetem para as regras impostas a partir de cima numa lógica de verticalidade institucional. São os acordos localizados que resultam da interacção dos actores que produzem a legitimidade do agir social. A legitimação dos laços sociais estabelece-se a partir do reconhecimento da complexidade e da pluralidade das lógicas de acção e na adaptação às contingências do decorrer da acção.
- Uma das consequências principais do agir em contextos normativos pouco estruturados, imbuídos de uma enorme imprevisibilidade sobre os modos possíveis do decorrer da acção é a desmultiplicação por parte do actor. Num contexto deste tipo os indivíduos são constrangidos a investir-se na acção, a exacerbar a sua capacidade de agir, o mesmo é dizer, a reforçar a dimensão accionalista do agir poiético.

Esclarece-nos Soulet:

“Não se trata aqui de avaliar as reservas de resistência que os indivíduos podem mobilizar em contextos problemáticos, mas antes de sublinhar a obrigação de reforço accionalista do agir poiético. A parte do actor desmultiplica-se, de certa forma, no indivíduo, não apenas porque, quando o actor é colocado num contexto de in-quietude, tem de investir mais energia para manter a continuidade dessa situação e para a tornar aceitável aos seus olhos como aos dos outros, mas, sobretudo, porque os constrangimentos são tais, que ele se vê enredado na acção enquanto pessoa e já não apenas como actor” (idem:33-34).

Esta exacerbação accionalista do agir põe em evidência a onnipresença da reflexividade na acção, pois para se poder agir face aos outros significativos presentes no decorrer das interacções, é necessário activar uma reflexividade constante, de forma a fazer acontecer a acção que se orienta pela acção.

- Por último, last but not least, num contexto de instabilidade estrutural marcado pela incerteza ganham uma enorme relevância os procedimentos de validação mútua das acções empreendidas.

Diz-nos Soulet:

“A confirmação social da receptibilidade da acção não é já tanto a emanção de uma instância superior, na figura da tradição ou da lei, mas o resultado de um processo horizontal de validação mútua e de aprovação recíproca dos comportamentos como referências mobilizadas” (idem:34).

Os aparelhos de conversação tornam-se centrais, pela troca discursiva, na construção do significado social da acção, na confirmação da sua receptibilidade, na sua validação social e no reconhecimento social do seu autor. Os interlocutores da acção tornam-se então um dos recursos fundamentais para a construção de sentido e para a legitimação social decorrentes do agir poiético. Mobilizando ainda as palavras de Soulet (2006a:44-45) é importante que não se veja nos contextos de in-quietude, uma modalidade atípica dos quadros de acção. Segundo este autor podemos levantar a hipótese forte de estarmos perante uma modificação estrutural da vida em comum e da emergência de um novo modelo sociocultural marcado por um individualismo normativo e por uma concepção de sociedade que exacerba o agir dos indivíduos o que faz com que os contextos de acção que fazem apelo ao agir poiético se tornem cada vez mais banais. Esta é uma tese que vai claramente de encontro à proposta teórica de De Munk e Verhoeven (1997) centrada na ideia de mutação estrutural da relação à norma e ao emergir crescente de uma nova forma de racionalidade que o autor designa de procedimentalização.

1.7. As mutações em relação à norma na modernidade: Desformalização, des-substancialização e procedimentalização

André Berten no prefácio à obra coordenada por De Munk e Verhoeven (1997) problematiza a proposta teórica de uma mutação estrutural em relação à norma sugerindo ser esta uma das mudanças maiores da evolução da modernidade. Criticando a relação à norma assente na formalização, refere que assistimos a uma progressiva desformalização dos universos normativos com consequências ao nível dos sentidos das normas sociais, das relações que os indivíduos estabelecem com as mesmas e salienta a exigência de se repensar, neste contexto, a questão da construção dos laços sociais. Em jogo está também para este autor o estatuto teórico do conhecimento sociológico.

Do ponto de vista de uma sociologia jurídica, ponto de vista central na proposta teórica avançada, a desformalização compreende-se em oposição ao esquema clássico da relação à lei em que o sentido das normas é pressuposto como claramente definido à priori, à semelhança do paradigma sociológico de inspiração Durkheimiana, presente nas propostas teóricas da sociologia dita clássica, quer do próprio Durkheim, quer do estrutural-funcionalismo de Talcott Parsons, quer da visão sociológica da sociologia clássica proposta por Nisbet. Nesta representação social da sociologia parte-se do princípio que os actores assumem e interiorizam os julgamentos de valor predominantes no seu meio social e que os modelos culturais e os sistemas de sentido preexistem e orientam o comportamento dos indivíduos. Os paradigmas jurídicos e sociológicos dominantes são assim postos em causa quer do ponto de vista empírico, quer do ponto de vista teórico (De Munck e Verhoeven, 1997:6).

Do ponto de vista empírico, assiste-se ao surgimento de condutas e de atitudes que não se deixam compreender a partir de esquemas clássicos. Surgem modalidades novas de coordenação da acção, modos relativamente inéditos de resolução de conflitos e novas montagens institucionais marcadamente heterodoxas que põem em causa os pressupostos da abordagem normativa tradicional. Do ponto de vista teórico e sociológico caminhamos progressivamente para novas formas de relação à norma caracterizadas pela desformalização que os autores fazem questão de distinguir dos meros processos de desregulação do social. Para André Berten uma sociedade desregulada não pode existir. A desregulação é ela mesmo fruto de uma regulação social

e política e aquilo para que chama a atenção a crítica da formalização das normas sociais e a ideia de desformalização é precisamente a emergência progressiva de novas formas de regulação social que já não são mais meramente impostas de cima para baixo pelas instâncias de produção normativa estatal.

Segundo Berten (1997:6) de entre as evoluções que permitem compreender a obsolescência progressiva do paradigma normativo clássico, o fenómeno central é o da pluralização das ordens normativas. O pluralismo das normas de coordenação da acção, normas que devem orientar e estruturar a vida económica, social, política e jurídica nas sociedades pós-industriais levanta um dos problemas maiores das políticas de regulação. O pluralismo torna complexa a acção colectiva. Do ponto de vista da coordenação da acção, é necessário desde logo abandonar a representação do mundo que fornece o quadro geral do que há ou não a fazer e, em consequência, a questão da coordenação é reenviada para os próprios actores. Segundo Berten (idem: 7) estes descobrem-se cada vez mais como cooperantes pragmáticos, partilhando de maneira estratégica, pontual ou durável, um ou mais projectos parcialmente comuns. Em tempos de desformalização dos universos normativos o que prevalece é a pluralidade dos quadros de referência da experiência subjectiva e o que é actualmente percebido e vivido pelos actores que circulam nos diversos cenários da vida social é a pluralidade irreductível dos modelos culturais (idem:7). A pluralidade de mundos e as múltiplas versões do mundo social traz consigo associados novos problemas do ponto de vista da coordenação da acção a muitos (ibidem:7). Este pluralismo generalizado no tecido social está intimamente ligado ao processo de desformalização. A incerteza e a indeterminação das regras normativas obrigam necessariamente a abandonar as referências tradicionais na relação às normas e a fazer os actores adoptar uma conduta reflexiva, a procurar formas de transacção a inventar no terreno e de se submeter a uma elaboração construtiva e intersubjectiva das orientações da acção. Enquanto o formalismo só é possível nas situações de normatividade evidente e clara, ele estilhaça nas situações de incerteza. A norma passa a ser a desformalização.

A incerteza resulta assim necessariamente do pluralismo normativo pois este torna evidente a contingência das normas. O pluralismo faz estilhaçar o quadro estreito das interpretações unívocas, alarga os horizontes e abala o carácter fixista da norma, a sua aparente eternidade, a sua essência e imutabilidade. A norma passa agora a ser compreendida como um processo, como o resultado de compromissos políticos e sociais

intersubjectivos, variáveis no espaço e no tempo. O pluralismo prepara, deste ponto de vista, o caminho para a procedimentalização da norma.

Quanto à procedimentalização André Berten começa por assinalar os limites da teoria do agir comunicacional de Habermas e sublinha pelo contrário que a pesquisa das formas procedimentais de produção de normas e de resolução de conflitos implica, paradoxalmente, um certo formalismo.

Segundo Berten:

“O índice formal é deste ponto de vista insuficiente para orientar as condutas (...) o que mudou profundamente é a “relação à norma”, o mesmo é dizer a capacidade reflexiva tomada pelos indivíduos face às diversas ordens normativas com as quais são confrontados” (ibidem:11).

Esta capacidade reflexiva deve permitir dar razão dos comportamentos, de os avaliar e de os mudar eventualmente. Enfim, é preciso sublinhar que se a norma cessou de ser imperativa e ativa (imposta a partir de cima), a transformação da relação à norma não se efectua na solidão dos *“egos transcendentais”*, mas na incerteza e indecidibilidade das comunicações intersubjectivas. As normas adquirem então uma dimensão cognitiva (ibidem:11). Num contexto de informação limitada, elas apresentam-se como as formas possíveis de aprendizagem em situação de incerteza. Elas fazem apelo às competências reflexivas dos actores. É necessário insistir sobre o potencial reflexivo que contém esta pluralização das referências normativas. Segundo Berten (ibidem:11) a pluralização das referências normativas obriga frequentemente a explicitar a *“teoria do mundo”* que é implícita na submissão aos conjuntos normativos tradicionais. Por exemplo, se temos que coordenar diversos mundos, é necessário, praticamente, construir mundos comuns mais largos, mais diversificados, mais heterogéneos, mas ao mesmo tempo mais universais, mais gerais. Ora esta operação faz aparecer de maneira retrospectiva que os nossos mundos comuns são já mundos híbridos, mundos heterogéneos. A relação às normas pode com efeito ser de parte a parte uma relação conflitual ou apenas parcialmente coerente. Seguindo Berten (1997) podemos dizer que a situação pós-moderna manifesta à luz do dia a ausência da força constrangente de todas as normas, quaisquer que elas sejam. A procedimentalização cognitiva abre um relevo ao mesmo tempo praxeológico na resolução das incertezas da acção colectiva e metodológica ou

epistemológica nas mutações que ela impõe à análise sociológica. De Munck e Verhoeven (1997:13-14) propõem-se abordar as transformações da modernidade a partir das relações à norma. O foco do seu interesse principal centra-se assim na construção dos dispositivos de produção normativa. Para estes autores não se trata de atribuir uma qualquer “*causalidade em última instância*” às normatividades do social, mas de dar centralidade a esta perspectiva nas mutações que atravessam as sociedades modernas e contemporâneas. Não são, portanto, os factores de ordem política, económica ou tecnológica que são postos aqui em relevo mas sim a decifração das mutações em relação à norma que se considera estar no centro de uma das maiores transformações das sociedades actuais. Os conceitos centrais que orientam a discussão das mutações em relação à norma na modernidade são os conceitos de “*desformalização*”, “*des-substancialização*” e de “*procedimentalização*”. A “*desformalização*” da norma não significa qualquer desaparecimento da influência da esfera das normatividades. Nenhuma sociedade pode existir sem normas e sem regras. Destaca-se o progressivo abandono do ideal formalista que estruturou de forma hegemónica a relação à norma na modernidade. Ideal este assente em três características principais. No ideal de relação à norma típico do formalismo a acção social deve ser guiada por um conjunto de regras estabelecidas a priori, formando entre elas um código de conduta coerente que prevê todas as situações possíveis. Uma segunda característica importante do formalismo é que este supõe um funcionamento hierárquico da norma. A norma produz-se e controla-se a partir do exterior recorrendo a mecanismos de tipo autoritário e a sua aplicação é tida como não exigindo qualquer esforço reflexivo por parte dos actores na sua apropriação. Por último, a racionalidade formalista é equacionada como funcionando de forma binária encerrando o mundo em antinomias supostamente claras. Categorizações tais como privado/público, exterior/interior, norma/real são eminentemente fundadoras da ordem social (ibidem:16). Quanto à “*des-substancialização*” ela caracteriza a perca progressiva de importância na estruturação das normas da racionalidade substancial. Neste modelo de racionalidade, à semelhança do modelo de racionalidade formal, a norma é também suposta existir ex-ante, independentemente do esforço de construção dos actores na produção da mesma. Contudo, ao contrário do modelo formalista a norma não existe aqui sob a forma de um código de regras abstractas, mas sim sob uma forma viva e concreta, desde logo em estado latente nas práticas sociais. O controlo normativo não passa exclusivamente pelas autoridades externas aos actores, ele é também interiorizado sob a forma de disposições e de motivações pessoais e colectivas.

A autoridade, neste modelo de racionalidade, não depende simplesmente da hierarquia formal mas é objecto de reconhecimento comunitário. Por último, a razão substancial recusa a mera estruturação formal das antinomias tão cara ao modelo formalista. De Munck e Verhoeven (1997) dão-nos como exemplo o binómio Estado/Sociedade Civil tão caro a este último modelo e que na lógica da razão substancial seria ultrapassado por uma totalidade mais englobante e subsumido no conceito de comunidade (ibidem:16). Estes dois modelos de racionalidade, formal e substancial estruturaram de forma dominante a relação à norma na modernidade. Eles já não permitem dar conta de um número significativo de transformações da relação à norma das sociedades contemporâneas. A uma tendência crescente de desformalização e de dessubstancialização das normatividades sociais associa-se um espaço de crescimento progressivo do modelo procedimental de racionalidade. Neste terceiro modelo não se supõe a existência de uma norma construída aprioristicamente. Entende-se pelo contrário, que é no curso da acção que a norma se define. Os dispositivos de controlo são pensados fora da concepção Durkheimiana do constrangimento exterior, os controlos assentam numa lógica horizontal não hierárquica e em fluxos comunicacionais que permitem um ajustamento interaccional permanente. O modo de estruturação das normas sociais e das categorias da acção social é irreduzivelmente construtivista (ibidem:17). É este modelo racional-negociado que se demarca dos outros modelos de racionalidade que marcaram o desenvolvimento da modernidade. São os modos de fabricação do social que se alteram profundamente na contemporaneidade. O conceito de procedimentalização ganha agora centralidade analítica.

1.8. Problematizando a procedimentalização: Polissemia, complexidade e potencialidade heurística do conceito

A razão procedimental, se traz consigo enormes potencialidades do ponto de vista da sua heurística para a inteligência das transformações profundas das sociedades contemporâneas não deixa de conter em si um modelo de racionalidade complexo a necessitar de problematização e de clarificação conceptual. A discussão levada a cabo por De Munck e Verhoeven (1997) ilustra isso mesmo. Antes de propôr a sua conceptualização do conceito de procedimentalização estes autores entram em debate com as propostas de Luhmann, Garfinkel e Habermas (idem:36). O primeiro destes três autores realça o conceito de procedimento como instrumento de redução da

complexidade. O segundo conceptualiza o procedimento como interpretação situada e o terceiro põe em evidência a procedimentalização como processo de argumentação crítica. Para Luhmann as normas sociais são modalidades necessárias de comunicação social que permitem a redução da complexidade da vida social. Esta complexidade deriva do facto de que os actores sociais perante a necessidade e o esforço de coordenação das suas acções, encontrarem-se perante um leque de possibilidades, no espaço dos possíveis oferecido pela vida social que são sempre mais numerosas do que aquelas que são possíveis de levar à prática. Para reduzir esta incerteza constitutiva do social, os actores devem seleccionar os comportamentos e as expectativas recíprocas dos participantes nos processos sociais. É através da comunicação que as expectativas são estabilizadas. Trata-se de reconhecer que estamos perante um processo dinâmico de construção de saberes e de normas, o que contraria claramente a razão formalista e substancialista típicas das orientações normativas do Estado Social. O procedimento, cuja grande função aqui é a redução da complexidade do social não resulta em Luhmann do simples vivido dos actores como nas abordagens fenomenológicas, mas da sistémica comunicacional, uma vez ser esta que vai produzir o sentido das normas sociais. A realidade nesta abordagem é inteiramente produzida e estabilizada pelos processos sistémicos. O sentido não existe aqui como algo exterior e definido ex-ante aos sistemas comunicacionais, à maneira das totalidades concretas propostas por Gurwitsch. Ao mesmo tempo abertos e fechados os sistemas asseguram a sua sobrevivência autopoietica (ibidem:37-38). O procedimento não é assim um mero processo de formação intersubjectiva da opinião, mas um dispositivo institucional que se centra na selecção dos conteúdos frequentemente muito complexos da construção do social para produzir uma validação positiva das normas sociais. A sistémica comunicacional em Luhmann é irredutivelmente procedimental. O mundo social é representado como uma construção selectiva contínua. Diferente da racionalidade procedimental de Luhmann é a conceptualização elaborada por Garfinkel (1967). O procedimento é então um mecanismo central de interpretação situada na construção social da realidade. A etnometodologia²⁸ de Garfinkel põe em causa também a normatividade substancial, mas desta vez o “*ataque às normas*” não é feito a partir dos sistemas de comunicação, tal como acontece em Luhmann, mas sim da ordem do “*vivido*” dos actores. Apoiado nas correntes mais desconstrucionistas da fenomenologia, tais como a sociologia

²⁸ Para uma boa apresentação das propostas etnometodológicas consulte-se a obra de Coulon (1987).

fenomenológica de Alfred Shutz e a filosofia da linguagem de Wittgenstein este autor vem defender um conceito de procedimentalização em que o sentido das acções sociais é construído nas interacções situacionais, num ambiente social sempre instável e em construção permanente e inacabada. A ordem social é uma ordem negociada, resultante de transações contínuas entre os actores sociais participantes num jogo interaccional que produzem em conjunto um “*mundo comum*”. Dois traços maiores caracterizam a procedimentalização tal como conceptualizada pela etnometodologia: - A indexicalidade e a reflexividade dos procedimentos. A ideia de indexicalidade, inspirada na pragmática linguística remete para a inevitável contextualização de toda a produção de sentido produzido nas interacções situadas. Uma significação só se produz e é entendível a partir da referência pragmática a uma situação de enunciação. A produção de uma norma, qualquer que ela seja, não resulta de uma qualquer produção apriorística transcendente mas da construção de sentido resultante das definições de situação produzidas no aqui e agora indexicalizado. A procedimentalização tem como seu segundo grande traço a reflexividade. Se a construção social da realidade resulta dos procedimentos interpretativos levados a cabo pelos diferentes membros que desta maneira fazem a descriptibilidade do social, isso quer dizer que as acções sociais estão sempre sujeitas a uma racionalização progressiva e que elas são sempre criticáveis, sujeitas a um pôr em questão permanente, *accountables*. A *accountability* é então um mecanismo de prestação de contas pelo qual os actores reflectem permanentemente sobre as suas acções dizendo aquilo que fazem e o porquê daquilo que fazem. A *accountability* das interacções é uma insistência na reflexividade dos actores e como nos recordam De Munck e Verhoven (1997:41) afasta-nos para muito longe da concepção do actor hipersocializado denunciado por Wrong no início dos anos 1960 ou do “*idiota cultural*” presente na sociologia de Parsons. Em Habermas (1987) surge uma terceira perspectiva da procedimentalização. O procedimento como argumentação, conceptualizado a partir da sua teoria do agir comunicacional. A razão procedimental é nesta teoria absolutamente central uma vez que ela é o médium de construção dos consensos sociais argumentados. É ele que permite a crítica racional e a fabricação da integração social. Recusando a radicalidade da etnometodologia na conceptualização da procedimentalização, com o peso excessivo que esta põe na descriptibilidade das acções interpretadas em situação, Habermas vai destacar a insuficiência desta perspectiva teórica para dar conta da actividade crítica dos actores e propõe-se reconstruir um conceito de racionalidade e uma proposta de entendimento da construção da ordem

social sobre uma versão mais forte da interacção. O procedimento argumentativo substitui-se à *accountability* de Garfinkel na produção da racionalidade procedimental e o agir comunicacional permite pensar uma integração social fundada sobre o consenso (ibidem:43). Como referem De Munck e Verhoeven (1997:43) Habermas apoia-se numa pragmática formal e põe em jogo as pretensões à validade dos discursos argumentativos dos actores. É na busca pelas pretensões à validade, a partir da procura argumentada dos actores pela verdade, pela justiça ou pela autenticidade que estes podem levar a cabo uma discussão racional crítica, idealmente livre, produtora de consensos sociais racionalmente negociados.

Como referem De Munck e Verhoeven:

“Este agir comunicacional é um médium possível de integração social. Trocando as pretensões à validade e problematizando-as argumentativamente, os participantes estão em condições de transmitir e renovar o seu “stock” de saber cultural, de reforçar a sua solidariedade de grupo numa prática consensual; e de formar as identidades pessoais em interacção com os outros. O agir comunicacional combina assim funções de intercompreensão, de coordenação da acção e de socialização” (ibidem:44).

O contributo da teoria do agir comunicacional é inestimável para a compreensão dos processos de relação à norma nas sociedades ditas pós-industriais. Mas estas perspectivas centradas sobre o mundo vivido dos actores não deixam de apresentar fragilidades e limitações. Uma das suas maiores fragilidades é precisamente a crença transversal a estas abordagens de uma ordem social fundada meramente sobre o consenso. Num mundo onde impera a pluralidade normativa, onde o que prospera é o politeísmo valorativo e normativo não se apresenta credível um dispositivo de construção procedimental da relação à norma meramente assente na interpretação interactiva situada ou na troca comunicacional argumentada assente na discussão racional crítica dos actores. É na sequência destas críticas e do apontar destas limitações que surge uma quarta proposta de fabricação social assente na procedimentalização, apresentada desta vez pelo próprio De Munck que reforça o peso da instituição e que a conceptualiza como um dispositivo cognitivo colectivo. Este autor denuncia aquilo que considera duas tendências patológicas da teoria social contemporânea: - A ilusão sistémica e a deriva interaccionista. A primeira patologia fantasia a existência de lógicas sistémicas que não existem (ibidem:48), uma vez que supõe a existência de sistemas regulados autopoieticos que se alimentariam à revelia do mundo vivido dos actores

sociais como no caso da teoria sistémica Luhmanniana e por seu lado, a segunda grande patologia, pressupõe a ilusão contrária à ilusão sistémica, uma vez que faz a hipóstase da interacção, ou seja, a pressuposição de que a construção do mundo social se faz somente a partir dos procedimentos interactivos, desligados estes de quaisquer constrangimentos exteriores institucionais, numa lógica de inteligibilidade do social que substituiria para usar as palavras de Castel, a “*ordem da determinação*” pela “*ordem da interacção*” (ibidem:53). Segundo De Munck é para ultrapassar esta dupla patologia que uma melhor teoria da instituição é necessária, o que coloca em evidência o papel fundamental das instituições na construção dos saberes colectivos e no reconhecimento da importância de um novo modelo de racionalidade. Abre-se assim espaço para um quarto paradigma teórico de procedimentalização para além de Luhmann, Garfinkel e Habermas. O reconhecimento das instituições na formação do saber colectivo tem como pressuposto central que nem as interacções existem num vazio social, nem os sistemas se produzem independentemente da ordem das interacções. As interacções constroem-se a partir das redes institucionais que acumulam, memorizam e formatam o saber colectivo. É a partir da estruturação das instituições que um processo de procedimentalização racional negociado é possível. De Munck aconselha assim a tratar as instituições à maneira da perspectiva da economia não convencional de Olivier Favereau como dispositivos cognitivos colectivos (ibidem:54). Sugere-se assim que partamos de uma hipótese de racionalidade limitada dos actores à maneira de Herbert Simon e a partir dela nos interroguemos sobre os procedimentos efectivos que põem em prática os actores para construir um saber colectivo complexo. Favereau define a norma como uma heurística ao serviço de um processo de aprendizagem por partes dos actores. Ela nunca se aplica de forma mecânica às situações sociais, mas funciona como um modelo de comportamento que dá indicações que vão necessariamente ser interpretadas e reinterpretadas no momento em que são diferencialmente apropriadas. A norma resulta assim de aprendizagens anteriormente solidificadas mas ela simultaneamente abre espaço à possibilidade de aprendizagens ulteriores. Ela não define assim de forma exhaustiva um plano traçado a priori de forma detalhada, uma vez que um fechamento normativo deste tipo não permite o ajustamento aos dados novos da situação resultantes das imprevisibilidades sociais e seria portanto propenso a lógicas de acção “*disfuncionais*”, mas assemelha-se muito mais a um procedimento capaz de fazer juz aos ajustamentos necessários tendo em conta as situações não previstas e não intencionalmente antecipadas. Abre-se assim espaço para uma teoria da acção reflexiva

que leva em conta as instituições sociais e para uma concepção institucionalista de racionalidade procedimental. Este é um tipo de racionalidade que leva reflexivamente em conta a sua incompletude e que tem como uma das suas principais consequências a introdução de procedimentos de revisibilidade permanente das decisões de modo a acompanhar racionalmente a aplicação das normas num contexto de imprevisibilidade que pode obrigar a progressivas mudanças de orientação na construção da acção pública estatal. Os processos de negociação e de interacção são assim cruciais neste modelo racional-negociado cuja emergência permite dar conta dos novos modos de procedimentalização das normas sociais que participam profundamente nas transformações da relação às normas sociais nas sociedades de modernidade avançada. Não é só a crise da relação às normas típicas da emergência e do desenvolvimento da modernidade que estão em causa é também o modelo de racionalidade que sustenta a relação às normas herdadas do Estado Social que está em profunda transformação (ibidem:57-58). Nos últimos anos, investigações empíricas levadas a cabo nos mais diversos campos da vida social demonstram um apoio a esta tese de uma tendência efectiva de mutação em relação à norma nas sociedades contemporâneas no sentido de uma crescente racionalidade procedimental. Casimiro Balsa (2012) procura pensar a procedimentalização a partir das políticas sociais levadas a cabo em Portugal em torno do dispositivo Rede Social cujo objectivos centrais são as políticas de desenvolvimento social e neste caso particular, a luta contra a pobreza. A partir das noções de Estado Poiético, autopoiésis e de agir poiético Balsa (2012) procura perceber o sentido das novas orientações de políticas públicas numa situação de mutação do papel do Estado. Chega à conclusão que o Programa Rede Social: *“conseguiu mobilizar todos os níveis de iniciativa que se propunha mobilizando um grande número de parceiros públicos e privados e suscitando a produção de um grande número de instrumentos para a acção”*. Constata que as realizações levadas a cabo por este programa adquirem uma grande diversidade de modos de expressão e de sentidos o que considera aliás uma das marcas distintivas das políticas públicas de activação e que se enquadram numa orientação procedimental. Uma outra marca da orientação procedimental das políticas públicas que permite accionar a metáfora do agir poiético é a prioridade da acção estatal posta no fazer por fazer em relação às próprias finalidades do fazer. A avaliação dos próprios técnicos que têm como missão a implementação do Programa Rede Social permitiu constatar que 46% admite que o PRS obteve resultados positivos só ao nível do trabalho em parceria, em detrimento da resolução dos problemas sociais, o que sugere

que a instrumentalização centrada no agir poiético se sobrepõe aqui à praxis aristotélica conotada com a realização das finalidades políticas da acção. A situação empírica analisada por Balsa permite-nos pensar as novas lógicas de acção pública estatal, sugerindo os resultados evidenciados um claro enfoque do Estado em novas formas de implementação das políticas públicas centradas numa orientação procedimental que nos permite dar sentido à metáfora do Estado Poiético, sem esquecer que o Estado abrindo a acção pública a novos actores tradicionalmente fora da sua esfera de acção, não deixa nunca numa lógica autopoiética de procurar assegurar o controlo sobre a acção pública. Como refere Balsa (2012:2) invocando o princípio da autopoiésis, tal como definido por Maturana e Varela (1995)“(...) *sendo constrangido a jogar no registo da procedimentalização, o Estado mantém a sua capacidade de regular a acção a partir de objectivos éticos e políticos, mesmo que isso possa aparecer como um ritual de adorno*”. O Estado não formaliza e prescreve mais todos os procedimentos da acção pública uma vez que percebe que a heterogeneidade de actores, dispositivos e contextos não lhe permitiria o sucesso da implementação das políticas que pretende pôr em prática. Esta constatação empírica de fundo permite abrir espaço para a importância sociológica dos diversos modos de apropriação das políticas públicas estatais por parte dos actores encarregues de pôr em prática a acção pública. A compreensão sociológica de como o universo normativo se difracta pelo tecido social torna-se assim deste modo uma das chaves da inteligibilidade social das mutações do Estado nas sociedades contemporâneas. É a este nível que ganha sentido na nossa análise a sociologia da individuação de Martucelli (2006) e o operador analítico prova.

2.1. Da sociologia da socialização à sociologia da individuação

A tese de doutoramento de Rothes (2009), pela sua actualidade e pela proximidade com o objecto de estudo que aqui propomos, tem quanto a nós, a partir da revisão da literatura já realizada, uma pertinência acrescida para a discussão que agora nos propomos levar a cabo na construção da nossa problemática. Relembramos que este autor procura compreender aquilo que designa como recomposição induzida do campo da educação básica de adultos, a partir do analisador cursos EFA e o seu olhar tem como centralidade as lógicas de apropriação local das entidades promotoras dos cursos EFA, num contexto político-institucional redefinido. A sua preocupação central gira então em torno dos modos de apropriação das políticas públicas de educação de adultos,

à semelhança das preocupações que demonstramos no nosso objecto. Se a nossa preocupação com os modos de apropriação está centrada nos formadores EFA e nos técnicos que trabalham nos processos de RVC, em Rothes, é a partir dos responsáveis das entidades formadoras e dos adultos, que a apropriação local dos cursos EFA procura ser percebida. Este autor formula o seu olhar teórico sobre o objecto, a partir da sociologia crítica de Bourdieu, da teoria da estruturação de Giddens, e da teoria da acção comunicacional de Habermas, mobilizando também corpus teóricos de uma sociologia dos movimentos sociais. A sua preocupação teórica inicial, que aqui partilhamos, parte da necessidade de recusa dos falsos dualismos célebres na sociologia, entre actor e sistema, estrutura e acção, objectivismo e subjectivismo e/ou entre micro e macro sociologia, e desta forma, começa por rejeitar, à semelhança dos dois primeiros autores que mobiliza, os corpos teóricos que colocam muito peso na compreensão explicativa do social, do lado da estrutura social; quer as abordagens, que colocando muita centralidade na capacidade de agir dos actores, acabam por descurar o peso das estruturas sociais. Se em Bourdieu (1980:88-89), a noção de habitus, lhe permite a ultrapassagem destas falsas dicotomias, uma vez que o habitus²⁹ é o operador conceptual que faz a mediação entre as estruturas e as práticas sociais; Giddens com a sua teoria da estruturação (Giddens, 1989) e a sua ênfase na dualidade do estrutural (Giddens, 2000), põem em destaque o facto de a estrutura social ser ao mesmo tempo constrangente, mas simultaneamente habilitante da capacidade de agir no mundo social. Se em ambos os casos temos indivíduos com capacidade de acção e portanto, de transformação do social, podemos dizer que em Bourdieu a capacidade de acção dos agentes sociais é sempre fortemente condicionada pelo seu habitus e esta é uma sociologia mais talhada para a análise dos processos de reprodução. Toda a sociologia da educação de Bourdieu vai nesse sentido, do olhar sobre os processos educativos como mecanismos legitimadores das desigualdades sociais. Em Giddens, se a

²⁹ Para Pierre Bourdieu (1980:88-89) a socialização caracteriza-se pela formação do habitus e é este o operador conceptual que permite a explicação dos mecanismos de produção do social: “Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem os habitus, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objectivamente adaptadas ao seu fim sem supor a visão consciente dos fins e do domínio expresso das operações necessárias para as satisfazer, objectivamente “reguladas” e “regulares” sem ser em nada o produto da obediência a regras e, em tudo isto, colectivamente orquestradas sem ser o produto da acção organizada de um chefe de orquestra”. É a célebre trilogia, estruturas, habitus, práticas, a fórmula que permite o desenho conceptual do estruturalismo construtivista de Bourdieu.

reflexividade é fortemente valorizada, quer do ponto de vista institucional, quer do ponto de vista individual, os actores são encarados como portadores de consciência discursiva e consciência prática e executam um trabalho constante de monitorização reflexiva da sua acção, o peso das estruturas sociais não pode ser descurado na análise. De toda a forma, parecendo-nos importante não ignorar num primeiro momento esta discussão na problematização teórica do nosso objecto, não é este o caminho que pretendemos seguir. Se autores como Bourdieu e Giddens foram cruciais no movimento do retorno do actor (Touraine, 1984), pensamos que as suas preocupações se centram ainda bastante em torno do que Martucelli (2005) designa de uma sociologia da socialização. O primeiro centra-se numa abordagem analítica que privilegia uma sociologia disposicional que olha a produção e reprodução do social a partir da relação entre o espaço das posições sociais e o espaço das práticas sociais e parte do pressuposto de uma elevada correspondência entre estes dois espaços de relação; o segundo, pensamos que, apesar de toda a sua tónica nos actores reflexivos, dá ainda pouco espaço aos indivíduos, como actores centrais na construção dos cenários da vida social e põe ainda demasiado a tónica no papel das estruturas sociais, sentindo nós alguma dificuldade na operacionalização empírica da sua teoria da estruturação. O veio condutor da análise dos modos de apropriação dos técnicos e dos formadores EFA no âmbito dos dispositivos cursos EFA e Centros Novas Oportunidades faz-se no nosso caso a partir de uma sociologia da individuação. Se como refere Dubet (1996: 14) a crise da ideia de sociedade e a progressiva dissociação entre actor e sistema instalam-se progressivamente no universo social e se como refere Beck (1992) a evolução da segunda modernidade traz consigo um processo progressivo de individualização³⁰ das relações sociais, pensamos que a sociologia não poderia ficar imune a um movimento desta dimensão. A sociologia centrada nos indivíduos corresponde assim a um novo olhar sociológico que remete para uma nova representação social da constituição dos laços sociais. O social perdeu a sua unidade, a sua coerência; ganhou terreno a fluidez, o risco, a ambivalência (Bauman, 2007). O social não perdeu a sua capacidade de estruturação das relações sociais, nem as estruturas sociais deixaram de exercer

³⁰ Como refere Martucelli (2007:74) “as sociedades contemporâneas são o teatro de um novo individualismo institucional que estandardiza fortemente, como Ulrich Beck bem o sublinhou, as etapas da vida”. Contudo, segundo Martucelli é preciso levar em conta de que este “processo não passa pelo filtro de uma injunção única e comum de individualização, mas pelo contrário difracta-se por um número crescente de provas de diferentes tipos e natureza segundo os domínios e posições sociais. Dito de outra forma, é necessário construir operadores analíticos capazes, num só e mesmo movimento, de dar conta ao mesmo tempo de tendências simultâneas e contraditórias sobre a estandardização e a singularização”(idem: 74).

constrangimento sobre os indivíduos, mas estes últimos assumiram centralidade na análise sociológica da realidade social. Bernard Lahire (2003) apesar de continuar dentro do paradigma da sociologia disposicional, produz uma sociologia à escala individual, Dubet (1996) fabrica a sua sociologia da experiência³¹, Boltanski e Thévenot (1991, 2006) olham a pluralidade dos mundos sociais a partir da sua sociologia pragmática. É neste contexto de uma passagem do individualismo ao singularismo³² e de uma tendência de subida estrutural das singularidades, que o olhar sobre o objecto modos de apropriação do trabalho de formar adultos, nos parece ter toda a pertinência, a partir de uma sociologia da individuação tal como a concebe Danilo Martucelli (2006, 2010a).

2.2. O trabalho dos formadores de adultos no singular: A centralidade do operador analítico prova

Partir do ponto de vista de uma sociologia da individuação significa reconhecer a centralidade dos indivíduos nas sociedades contemporâneas e o seu papel crucial na construção social da realidade. Significa também que, concordando com Danilo Martucelli, a sociologia clássica centrada na compreensão sociológica em torno do modelo da personagem social³³, sendo uma abordagem legítima e aliás a mais

³¹ A sociologia da experiência, como refere Dubet, é uma sociologia compreensiva que parte da subjectividade dos actores sociais e que estuda as representações, as emoções, as condutas e as maneiras como os actores as explicam. Estamos assim, perante uma sociologia da subjectividade, ou utilizando as palavras de Dubet (1996:263) *“perante uma sociologia que procura “objectivar” as experiências subjectivas dos diversos actores sociais”*. Para Dubet, os indivíduos já não se conformam somente aos papéis e posições sociais prescritos no seio da vida social. Eles têm que reinventar a sua coerência pessoal e social a partir de lógicas de acção múltiplas e heterogêneas. A identidade social em Dubet, não pode ser conceptualizada como um *“ser”*, mas sim como um *“trabalho”* que os indivíduos realizam sobre si, na interacção com os outros significativos, permanentemente. O reconhecimento da pluralidade da experiência social faz com que a mesma seja vivida como problema e faz com que cada indivíduo seja autor da sua própria experiência.

³² A expansão da singularidade no mundo actual é o resultado não voluntário, mas central de um conjunto díspar de processos estruturais. Martucelli (2010a:5) ilustra essa expansão com o exemplo do mundo da produção, que no apogeu da sociedade industrial funcionou como um dos principais factores de oposição à singularização. Sendo esse o período forte de estandardização dos produtos (Ford afirmava nos anos 1930 que os Americanos podiam escolher o automóvel da cor que eles desejassem com a condição de que fosse preto) nós vivemos hoje em sociedades com tendência a des-estandardizar e mesmo a personalizar os produtos de consumo corrente. No mesmo sentido são evidências de uma crescente singularização societal as intervenções na área do trabalho social, de que o balanço de competências e a construção de portefólios reflexivos de aprendizagem no domínio dos processos de reconhecimento e validação de competências no âmbito do Programa *“Novas Oportunidades”* são um bom exemplo. Cada adulto realiza o seu balanço de competências individual e cada portefólio é um produto singular.

³³ Segundo Martucelli (2007:67) *“um dos grandes méritos da sociologia foi, durante muito tempo, a sua capacidade para interpretar um número importante de situações e de condutas sociais, por diversas que elas fossem, com a ajuda de um modelo quase único”*. Para este autor, em última instância, a verdadeira

representada na história do projecto sociológico, não é a única e talvez, perante o crescente movimento de individuação que acompanha a evolução das sociedades actuais, nem sequer a de maior fecundidade heurística. Isto significa também que recusamos o modelo de investigação mais típico de uma sociologia da integração, mais centrado nas preocupações com a construção da ordem social, ou mesmo uma sociologia disposicional, centrada na ideia de uma relação de correspondência explicativa entre as posições e as representações e as práticas sociais. A nossa opção pela terceira via³⁴ do estudo sociológico do indivíduo identificada e partilhada por Martucelli, implica assim como consequência na análise sociológica dos modos de individuação dos formadores de adultos, reconhecer que para a mesma categoria em análise, formadores de adultos, vários são os modos individuados da sua fabricação social. Por detrás de uma categoria aparentemente homogénea, levantamos a hipótese da sua heterogeneidade social. Considera-se então que se a sociologia da individuação parte do indivíduo como elemento crucial na análise sociológica, não é o mesmo, que é o objecto último de compreensão analítica do mundo social. Ao contrário de uma mera abordagem psicologista, ou mesmo de uma abordagem mais típica das sociologias centradas no actor social, estamos perante uma sociologia que privilegia um olhar macrosociológico. Trata-se de uma macrosociologia³⁵ que levando muito a sério as existências individuais, neste caso, de cada um dos formadores de adultos que trabalha

unidade disciplinar da sociologia, para lá das escolas e das teorias, veio desta vocação comum, deste projecto de compreender as experiências pessoais a partir de sistemas organizados de relações sociais. Refere Martucelli que *“o objectivo foi o de socializar o vivido individual, de dar conta sociologicamente de acções em aparência efectuadas fora de toda a relação social – como Durkheim o mostrou magistralmente a propósito do suicídio. As condutas individuais não são desprovidas de sentido, na condição de serem inseridas num contexto social que lhes transmite a sua verdadeira significação. Nenhum outro modelo resumiu melhor este projecto do que a noção de personagem social. Ele não designa somente o pôr em situação social de um indivíduo mas, ainda mais profundamente, a vontade de tornar inteligíveis as suas acções e as suas experiências em função da posição social, às vezes sobre a forma de correlações estatísticas, outras vezes pela via de uma descrição etnográfica das suas comunidades de vida.”* (idem:68) Foi este o olhar que, durante muito tempo, definiu a gramática propriamente sociológica do indivíduo. Cada indivíduo ocupa uma posição, e esta posição faz dele um exemplar ao mesmo tempo único e típico das diferentes camadas sociais.

³⁴ Ver o artigo de Martuccelli, D. (2005), *“Les trois voies de l’individu sociologique.”*, *EspacesTemps.net*, Textuel, 08.06.2005, in <http://espacestemps.net/document1414.html>, onde Martuccelli discute o que considera as três vias do indivíduo sociológico. A primeira via, a de uma sociologia da socialização, a segunda via, a de uma sociologia da subjectivação e a terceira via, a de uma sociologia da individuação.

³⁵ Como sugere Martuccelli *“o objectivo é de compreender, a partir da individuação e das provas, de que nós somos duplamente sujeito (activo e passivo), a sociedade nas quais nós vivemos. É neste sentido que a inteligência de si passa mais do que nunca pela inteligência da sociedade. Parece agora mais judicioso falar de extrospecção do que de introspecção – em todo o caso, o lugar último do conhecimento e da acção encontra-se no exterior de si (a “sociedade”) e não ao nível do sujeito. Num trabalho deste tipo os problemas ou os acontecimentos biográficos devem ser interrogados e esclarecidos a partir da inteligência que eles permitem dar da sociedade em que nós vivemos. É desta forma que o indivíduo pode ao mesmo tempo compreender a sociedade e as suas próprias iniciativas”* (Martuccelli, 2010b:9).

nos dispositivos EFA, tem como finalidade última a compreensão, não dos indivíduos em si, mas sim das grandes transformações sociais que ocorrem num determinado momento sócio-histórico. É assim uma abordagem que nos permite perceber como é que uma determinada sociedade, neste caso a sociedade portuguesa, situada na semiperiferia do sistema mundial, no início do terceiro milénio, fabrica determinados modos de individuação na forma de formador de adultos e de como esses modos individuídos permitem a compreensão dos diferentes modos de apropriação e construção da acção pública no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. O operador analítico central desta abordagem é o conceito de prova. É este que nos permite fazer a articulação entre a história colectiva, neste caso na forma das políticas públicas da educação de adultos e a experiência existencial dos formadores na sua individualidade. Para Martucelli (2006:12) as provas são os desafios históricos, socialmente produzidos, desigualmente distribuídos, que os indivíduos são confrontados a enfrentar. Trata-se de perceber como os indivíduos fazem face às provações com que se deparam as suas existências quotidianas num determinado contexto sócio-histórico. As provas têm quatro grandes características: Em primeiro lugar, elas são inseparáveis de uma história particular, a de pôr à prova, o que é susceptível de dar um espaço importante e inédito ao indivíduo na tradição sociológica. Em segundo lugar, toda a prova aparece como um exame, um teste (frequentemente não formalizado) com o qual cada um de nós se confronta e através do qual se efectua uma selecção social. Em terceiro lugar, é próprio de cada prova o desafiar a nossa resistência e as nossas capacidades de lhes fazer frente, o que remete assim para uma concepção particular de actor³⁶. Por fim, as provas designam os grandes desafios sociais às quais são submetidas de maneira constrangente os indivíduos e que são variáveis em função das sociedades e dos períodos históricos

³⁶ Segundo Martucelli (2010b) o actor é aquele que tem a capacidade de agir de outra forma. É pelo agir face a uma prova que o indivíduo se singulariza. É dando uma resposta pessoal a uma prova comum, que ele se torna um actor singular. Por outro lado, o actor é também aquele que se mede em relação a um desafio. Face aos desafios históricos e sociais com que se defronta, comuns a todos indivíduos, o actor mede-se em relação à essa mesma prova comum. Finalmente, o actor é aquele que sente a prova. Uma prova é sempre qualquer coisa que é sentida de forma “*íntima*”, subjectiva, pelos actores sociais. O seu sentir social através do vivido da situação, é o fundamental ponto de partida para a compreensão de uma determinada significação societal. Realça ainda Martucelli que a capacidade de agir de um actor não pode ser compreendida sem levar em conta a maleabilidade da vida social porque só esta permite perceber a capacidade dos actores serem capazes de agir de outra maneira. O autor destaca a importância para a análise das provações dos actores das ecologias sociais a partir das quais os actores enfrentam o mundo social. É nos quadros de interacção vivenciados pelos indivíduos que as provações adquirem a sua significação.

(Martuccelli, 2006:4). A sociologia da individuação procura assim através da construção analítica de um sistema estandardizado de provas compreender os modos de individuação em acto nas sociedades contemporâneas. Para fazê-lo, aconselha Martuccelli (idem:23), ela deve procurar delimitar os domínios e as dimensões de análise do social que são mais significativos para a compreensão dos processos macroestruturais em curso. É o que Martuccelli faz na sua obra *Forgé par l'épreuve – L'individu dans la France Contemporaine*, onde procura estudar o modo de individuação em curso na sociedade francesa actual através de oito grandes provas. Quatro de entre elas definidas a partir de uma perspectiva institucional, tendo em conta que a produção de indivíduos se produz em França por um individualismo institucionalizado (escola, trabalho, cidade, família). Mas uma segunda série de provas reenvia para diferentes dimensões do laço social: relação à história, aos colectivos, aos outros, a si mesmo. Para Martuccelli, abandonar a ideia de sociedade em proveito do estudo do processo de individuação convida, portanto, a reverter a ordem do pensamento: O centro de gravidade da análise já não gira em torno da ideia de totalidade societal, mas em referência à unidade dada por um conjunto comum de provas próprias a um período. O sistema estandardizado de provas pelo qual se constitui um modo de individuação aparece assim como uma síntese sociológica de uma história colectiva de vida. Ele designa uma problemática histórica comum na qual são confrontados desigualmente a maior parte dos actores (para não dizer todos) de um conjunto sócio-histórico. Um modo de individuação não existe portanto a não ser através de o sistema de provas que o forja.

Como refere Martuccelli:

“No que me toca, como vos disse a todo o momento, descrever o sistema estandardizado de provas de individuação, equivale para mim a descrever uma sociedade histórica na sua unidade. Este esforço, necessariamente intelectual e crítico, participa da convicção que é através de uma sociologia histórica escrita à escala individual, graças à noção de prova, que é possível hoje em dia de melhor dar conta dos grandes desafios da globalização. Trata-se de propor um olhar sociológico em ligação com a proeminência do indivíduo nas nossas sociedades, com, sobretudo, o facto de ele ser o horizonte das nossas percepções. Ontem, construía-se o arsenal conceptual da sociologia em torno da ideia de sociedade e do problema da ordem social. Hoje, é necessário, prolongando o esforço dos clássicos, de o renovar em torno do indivíduo e sobretudo do seu processo de individuação. Em resumo, uma sociologia da individuação é hoje uma tentativa para pôr de pé uma análise macrosociológica” (ibidem:8).

Uma sociologia da prova procura assim dar conta de um sistema estandardizado de provas pelo qual se constitui um modo de individuação dando conta ao mesmo tempo

da difracção normativa pela qual o social é de forma plural apropriado pelos indivíduos. A análise permite dar conta ao mesmo tempo do conjunto estandardizado de provas próprias a uma sociedade e das maneiras em que elas se difractam pelos indivíduos, da maneira que se organizam e se exprimem através das experiências. É esse o objectivo que nos propomos. Compreender as políticas públicas de educação de adultos num determinado momento sócio-histórico e os modos de individuação dos formadores de adultos a partir de algumas dimensões que nos permitam perceber as provações por que passam os formadores de adultos nas suas situações de trabalho quotidiano. Uma primeira análise exploratória do material empírico recolhido no terreno através de entrevistas pouco estruturadas permitiu o desenho de quatro vectores centrais na análise.

- 1 - Os modos individuidos de ser formador de adultos.
- 2 – Os modos de representação dos beneficiários, as provações e as gratificações dos formadores face ao desafio do trabalho de formar.
- 3 – Os diferentes modos de apropriação organizacional.
- 4 – Os sentidos da medida e as lógicas de acção levadas a cabo nos momentos em que a medida é apropriada.

II Parte

As Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal: Breve Revisitação Sócio-Histórica

3.1. A educação básica de adultos num país da semiperiferia do sistema mundial: Breve contextualização sócio-histórica

As políticas públicas para a educação de adultos emergem tardiamente na sociedade portuguesa e são um dos seus aspectos mais reveladores de um processo de modernidade inacabada³⁷ num país posicionado na semiperiferia³⁸ do sistema mundial. À data de 25 de Abril de 1974, quando termina o “*obscurantismo*” associado ao regime do Estado Novo, não havia efectivamente qualquer sinal de implementação de um sistema público de educação de adultos. Referindo-se a este facto, escreve Alberto Melo no início dos anos 80 do século passado:

“Podemos afirmar, sem receio de desmentidos, que não houve em Portugal, até 1974, um verdadeiro sistema de educação de adultos. As vias de educação permanente e educação popular estavam bloqueadas, respectivamente, por um sistema de ensino conservador, escolástico e escolarizante, “infantilista”, e por um regime político dogmático e repressivamente paternalista, para quem qualquer “adulto” – sujeito autónomo e participante activo do processo de aprendizagem e da transformação consciente do meio físico e social – era inevitavelmente um “agente de subversão”. Numa sociedade em que era proibido ser-se adulto, é natural que não se tivessem constituído e desenvolvido estruturas e práticas de educação de adultos.” (Melo, 1981:368).

A obra de Sérgio Grácio (1986:32) sobre o Ensino Técnico permite constatar esta ideia de que os dirigentes do Estado Novo temiam o “*excesso*” de instrução do povo uma vez que se produziriam desta forma aspirações anómicas a que a estrutura social da época não permitiria dar resposta³⁹. No mesmo sentido se pronuncia Filomena Mónica que estuda a educação no Estado Novo (1978:119) recorrendo por exemplo a uma célebre

³⁷ Para uma visão das dinâmicas de evolução da sociedade portuguesa que remete para os processos de uma modernidade inacabada, ver o texto de Machado e Costa (1998:17) na obra de Viegas e Costa (1998) *Portugal, que Modernidade?* Para uma visão do “*projecto imaginado de modernidade*” (Wagner, 1996) a partir da evolução da educação de adultos em Portugal como uma modernidade ainda por cumprir, ver por exemplo Rothes (2009:85).

³⁸ A caracterização da sociedade portuguesa como sociedade posicionada na semiperiferia do sistema mundial interestatal e numa posição intermédia na divisão internacional do trabalho pode ser encontrada na obra de Santos (1992:105).

³⁹ É ainda Grácio (1986) que nos aconselha a ser prudentes na análise dos factos e a olhar para os dados empíricos da evolução morfológica do sistema de ensino para constatar que apesar das elites dominantes serem portadores de um *ethos* que vê na educação das classes populares uma ameaça à ordem social dominante isso não implica que de facto o sistema primário de ensino não tivesse caminhado no sentido da sua progressiva universalização e que o ensino técnico pudesse ter sido objecto de uma expansão significativa a partir da reforma de 1948. O Ensino Primário do Estado Novo não é assim completamente imobilista, como algumas versões mais ideológicas e menos atentas nos poderiam fazer crer mas apesar das mudanças que sofreu e do seu crescimento quantitativo não deixou de se orientar por uma lógica que procurava manter cada qual no seu lugar. Por seu lado, o Ensino Técnico que serviu efectivamente de canal de mobilidade a uma parte das classes populares que a ele acediam não deixou de se orientar por uma meritocracia mitigada dada a natureza da sua própria estrutura desembocar em caminhos mais curtos de escolarização e com acesso a destinos sociais de menor valor social.

passagem de Virgínia de Castro e Almeida, escritora e intelectual conceituada da época, escrita no jornal *O Século*: “(...) sabendo ler e escrever nasceu-lhes ambições; querem ir para as cidades ser marçanos, caixeiros, senhores; (...) largam a enxada, desinteressam-se da terra e só têm uma ambição: ser empregados públicos” e podemos acompanhar ainda estas suas ideias na obra de Luísa Cortesão intitulada *Escola, Sociedade: Que Relação?* “(...) que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos” (Cortesão, 1982:67).

A história da educação de adultos é também uma história de invisibilidades, de ausências, de marginalidade e de subalternidade, no interior do campo educativo português. Analisando as políticas educativas da educação de adultos em Portugal, entre 1974 e 2004, refere Lima:

“Observada a partir da revolução de 1974, a educação de adultos revela-se ao longo das últimas três décadas, um campo profundamente marcado por políticas educativas descontínuas. Sem uma tradição para convocar ou actualizar, em face de uma história de que sobressai o desapego das elites políticas e culturais relativamente à educação básica dos seus cidadãos, bem como a ausência de grandes instituições educativas ou de movimentos sociais com impacto na educação adulta, o regime democrático viria a ser confrontado com a necessidade de reinventar políticas de educação de adultos, atribuindo-lhes maior protagonismo no âmbito das políticas públicas e, especialmente, construindo um sector e uma oferta pública capazes de enfrentar uma situação socioeducativa de manifesta gravidade. Recorde-se que em meados da década de 1970 cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização entre crianças e jovens revelavam-se extremamente baixas e, não obstante os incrementos ocorridos a partir da década anterior, a população universitária era diminuta.” (Lima, 2005:31).

As primeiras iniciativas de educação de adultos de base popular, com intervenção Estatal, vão surgir na sequência da Revolução de Abril, com a explosão de movimentos e organizações da sociedade dita “civil” que por sua conta e iniciativa levam a cabo formas de educação popular muito influenciadas pela filosofia educativa da Educação Permanente, então em voga nessa época e pelas ideias de Freire (1972), centradas numa perspectiva de educação transformadora e libertária. A intervenção da Direcção Geral da Educação Permanente, sob a tutela Ministerial da altura, foi a de apoiar essas iniciativas de base local, atribuindo-lhes recursos e financiamentos, sem contudo impor, qualquer intervenção, que invertesse a capacidade criativa e inventiva destas iniciativas locais de base popular (Melo, 1981:368). Este foi um período efémero dos desenvolvimentos das políticas públicas de educação de adultos em Portugal, mas que

viria a deixar marcas que influenciariam no início dos anos 80 o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). Este plano, julgado como uma *“referência muito positiva”* quer no domínio da concepção das políticas educativas, quer ainda pelo papel pioneiro das experiências das *“abordagens territoriais integradas”*, por alguns cientistas da educação de elevado reconhecimento no interior do campo, como por exemplo Canário (2000), virá a não ter grandes consequências ao nível da sua implementação prática.

Como refere este mesmo autor:

“Apesar destas “ilhas de inovação”, é necessário reconhecer que a educação de adultos não correspondeu, nunca durante os últimos vinte anos, a uma verdadeira prioridade da política educativa. O seu carácter marginal foi mesmo acentuado, durante os anos 80 e 90, no decurso dos quais se assistiu a uma desvalorização, uma fragmentação e uma desarticulação do sector de educação de adultos.” (Canário, 2000:59).

É em meados da década de 90, sob a influência do governo socialista da altura, que se irá dar uma mudança de orientação na política pública de educação de adultos no nosso país e será levado à prática uma redefinição deste subcampo da política educativa (Roths, 2009:268). Em 1999, na sequência da elaboração de um Documento Estratégico Para o Desenvolvimento da Educação de Adultos coordenado por Alberto Melo e solicitado pela Secretária de Estado da Educação e Inovação à época, Ana Benavente, é criada, em regime de instalação, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), com a figura jurídica de Instituto Público, sob a dupla tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Segundo Roths (2009) com o aparecimento da ANEFA vão ser dados alguns passos na recomposição do campo da educação de adultos em Portugal, com alguns contornos que parecem ir ao encontro das alterações de política educativa que caracterizam o conjunto dos países europeus⁴⁰. Das diversas iniciativas levadas a cabo pela ANEFA no domínio da educação e da formação de adultos destacam-se duas: 1 - A construção de um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas pelos

⁴⁰ Recorrendo a Conter e Maroy, Roths (2009) caracteriza as actuais orientações de política europeia para a formação como liberal social distinguindo-a das concepções sociais-democratas e liberais e refere que estas orientações de política liberal social, se caracterizam pela afirmação da importância central da formação para as políticas de emprego, pelo seu papel no combate ao desemprego, no estímulo à competitividade económica e na responsabilização dos trabalhadores pela sua empregabilidade. (Roths, 2009:303). As políticas para a educação e formação estimuladas pela ANEFA têm que ser assim vistas no contexto da *“nova questão social”*, da *“crise”* do Estado-Providência e de uma nova redefinição do papel do Estado nos processos de regulação societal.

adultos, maiores de 18 anos, em situações de trabalho e de vida, assente numa rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC), que podem ser promovidos por entidades de carácter público e privado, desde que devidamente acreditadas. 2 - O lançamento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), com dupla certificação escolar e profissional destinados a adultos que não possuam a escolaridade básica de quatro, seis ou nove anos, sem ou com baixa qualificação profissional e que tenham idade igual ou superior a 18 anos, à data do início da formação, com prioridade para os desempregados, inscritos nos Centros de Emprego ou indicados por outras entidades ou projectos, nomeadamente o Rendimento Mínimo Garantido (RMG) e, ainda, para activos empregados, igualmente com baixa escolarização e qualificação profissional. A intervenção da ANEFA no que aos cursos EFA diz respeito, revaloriza as iniciativas territoriais de base local, levadas a cabo pelas entidades promotoras nos mais variados contextos e territórios do país e alarga, complexifica e diversifica a intervenção das mesmas na educação e formação básica de adultos. O despacho conjunto nº 1083/2000, de 20 de Novembro refere que a criação dos cursos EFA *“é da iniciativa de diferentes entidades formadoras, designadamente autarquias, empresas, sindicatos, associações de âmbito cultural, empresarial, sectorial e de desenvolvimento local e, também, estabelecimentos de ensino, instituições de solidariedade social e centros de formação profissional”*, desde que sejam acreditados pelo Instituto Para a Inovação na Formação (INOFOR). Promove-se também uma lógica de relação com o Estado que estimula a lógica de *“candidatura”* (Rothés, 2009) e que assenta no incentivo ao estabelecimento de parcerias locais como forma de dinamização da política de educação e formação de adultos desta altura. A ANEFA depois de um arranque promissor que permitiu os primeiros passos da Rede Nacional de Centros RVCC e dos cursos EFA à escala do território Nacional viria a ser extinta com a queda do Governo do Partido Socialista e a entrada do novo governo do Partido Social Democrata e os cursos EFA e os Centros RVCC viriam a ser incorporados em 2002, na então nascente Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), mais tarde também ela extinta e substituída pela Agência Nacional para a Qualificação. Em 2005, o governo do Partido Socialista de José Sócrates cria a Iniciativa Novas Oportunidades o que permitiu uma nova fase de incremento da visibilidade social da educação e formação de adultos no panorama nacional e um maior incremento do Sistema Nacional de Reconhecimento e Validação de Competências através da aposta do crescimento da rede nacional de Centros Novas

Oportunidades (CNO) e da aposta no crescimento dos cursos EFA. A educação e formação de adultos é neste contexto assumida como uma aposta central do Governo de Portugal, é produzida uma campanha mediática assente em suportes tais como os principais jornais e televisões públicas que atinge contornos significativos e defende-se e intensifica-se a tese da crença⁴¹ da educação e formação de adultos como forma de combate ao “atraso” educativo e económico português, de fazer face aos “imperativos” de competitividade económica numa era de competição global e da “sociedade do conhecimento” e como instrumento fundamental da produção da “coesão social”.

3.2. A Iniciativa Novas Oportunidades como medida de política pública educativa

Como se refere no Caderno Temático I dos Primeiros Estudos da Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades levado a cabo por uma equipa de investigação da Universidade Católica Portuguesa: “A *Iniciativa Novas Oportunidades é indiscutivelmente, um dos mais importantes programas das últimas décadas nos domínios da qualificação e da promoção humana da população portuguesa*” (Carneiro et al, 2009a:5). A Iniciativa estabelece como objectivos promover a generalização para o nível secundário como patamar de referência da qualificação mínima da população portuguesa, elevar a formação de base da população activa, gerar as competências necessárias à modernização das empresas e da economia e possibilitar uma maior progressão escolar e profissional por parte dos cidadãos da república portuguesa. A grande finalidade da Iniciativa Novas Oportunidades é o reforço da educação e da qualificação da população portuguesa numa óptica de “*aprendizagem ao longo da vida*” (idem:48). Para o fazer, para o eixo dos adultos, que é aquele que aqui particularmente nos interessa, procura-se promover a oferta de percursos de qualificação flexíveis, assentes no reconhecimento e valorização dos adquiridos experienciais dos adultos nos mais diversos contextos de aprendizagem, sejam eles formais, não formais ou informais.

⁴¹ Em 2005, no lançamento do programa público governamental Novas Oportunidades o Primeiro-Ministro de Portugal assumia publicamente a necessidade de colmatar o “atraso” das qualificações da população portuguesa, apelando a uma verdadeira “*batalha da qualificação*” e justificando esta necessidade com a necessidade de “*desenvolvimento económico*” do país e em ordem à promoção da “*coesão social*”. Estas são as duas ideologias que nos parecem centrais na justificação política do programa. A ideologia modernizadora e desenvolvimentista e a ideologia da coesão social.

Como se pode ler no relatório acima referido:

“Está em causa vencer o “ciclo longo” do atraso português, investindo conjugadamente na melhoria contínua das condições de escolarização das crianças e jovens, por um lado, e na reversão da atávica desqualificação da população adulta que se viu privada do direito a uma adequada educação-formação inicial na idade própria”.

Em 2006, foi aprovado o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, instrumento metodológico que vai ser fundamental para assegurar o desenvolvimento dos processos de reconhecimento, validação e certificação de nível secundário e dá-se nesta altura uma aposta forte no crescimento dos Centros Novas Oportunidades, estruturas organizacionais que vão ser espaços fundamentais no acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos adultos que procuram estas estruturas formativas para ver reconhecidas as suas competências e ver melhoradas as suas qualificações. Em 2001 o número de Centros RVCC era de 28, atingindo em 2002 um total de 42. No final de 2005, altura de transição para o período abrangido pela Iniciativa Novas Oportunidades, podia-se contabilizar no território nacional 98 Centros RVCC (Lima et al, 2012:6). No ano de 2007 a rede de CNO já atingia o número de 271. Em 2008, o número crescia para 463 atingindo-se em 2010 o número de 459 (idem:19). Enquadrada pela lógica das políticas de activação afectas ao Plano Nacional de Emprego e ao Plano Tecnológico a iniciativa define uma série de metas e objectivos que se propunha cumprir até 2010. Para o eixo adultos destacam-se a expansão da rede de Centros de RVCC (depois designados Centros Novas Oportunidades) para o número de 500 em 2010. Alargar ao nível secundário de escolaridade o referencial de competência-chave tanto no âmbito dos processos de RVCC como para os cursos EFA. A proposta de massificação da certificação de modo a que se atingisse a certificação de um milhão de activos em 2010. O alargamento e a diversificação das entidades que podem institucionalizar os CNO com a participação agora alargada às escolas. A proposta de levar a cabo uma campanha mediática de informação e sensibilização para a importância da aprendizagem ao longo da vida e para a promoção da valorização social da procura da educação e da formação de adultos e dos processos de reconhecimento e validação de competências adquiridos ao longo da vida que se traduziu em slogans publicitários fortemente mediatizados como “*Agora a sua experiência conta*” ou “*Aprender compensa*”. Em 2011, a Iniciativa “*Novas Oportunidades*” constituía-se nas palavras de Luís Capucha, o presidente à data da

ANQ, como um fortíssimo movimento social de procura de qualificações em Portugal, com mais de 1.800.000 de adultos inscritos na iniciativa em que 510.000 desses adultos puderam concluir o ensino básico ou o secundário (Salgado, 2011:8-9). Os Centros Novas Oportunidades afirmam-se assim na sua missão como Centros que procuram promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional e a valorização social dos processos de certificação das competências adquiridas ao longo da vida. Os adultos são “acolhidos” num primeiro momento a quando da sua procura dos CNO onde são informados das regras e metodologias em funcionamento nos Centros. É-lhes feito em seguida um “*diagnóstico*” das suas competências o que permite que estes mesmos adultos em parceria com os técnicos de diagnóstico decidam do “*encaminhamento*” mais adequado em função da definição da sua situação. Neste momento do percurso dos adultos nos CNO estes podem ser encaminhados directamente para processo de RVCC ou se se concluir que não têm competências suficientes para isso, serem encaminhados para outro tipo de ofertas alternativas, como os cursos EFA. Em caso de ida directa para processo de RVCC a certificação pode vir a ser “*total*” se os adultos evidenciam e obtêm a validação das competências referenciadas nos referenciais de competências-chave ou pode ser objecto de uma certificação “*parcial*” das suas competências, caso em que poderá ter que frequentar unidades de formação de curta duração no âmbito de formações “*modulares*” ou “*complementares*” (Lima et al, 2012:13-14). Do ponto de vista dos técnicos que trabalham nos CNO, para além do *técnico de diagnóstico* que tem a tarefa de seleccionar e fazer a triagem dos adultos segundo as competências percebidas de que estes são portadores, temos também os *técnicos de reconhecimento e validação de competências* que acompanham os adultos que entram em processo de RVCC, os *formadores* das diferentes áreas de competência-chave, os *coordenadores* e os *directores* dos CNO. Estes são actores centrais do trabalho de reconhecimento e validação de competências realizado pelos adultos que frequentam esta modalidade de educação e formação. Funcionam em boa parte das vezes como um verdadeiro suporte (Martuccelli, 2002) da trajectória formativa dos adultos. É por isso também que os considerámos actores centrais a serem escutados de forma activa na realização das entrevistas de modo a melhor perceber os modos de apropriação das políticas públicas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades.

3.3. Os cursos EFA e as normas de orientação para a acção

A análise das orientações para a acção para os cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) produzidas pela ANEFA, permite-nos desde logo perceber os discursos legitimadores que estruturam a aposta política deste dispositivo formativo. A invocação de transformações sociais associadas à “*globalização dos mercados*” e “*em resultado da acção das novas tecnologias de informação e comunicação*” assim como o próprio alargamento da União Europeia, são as premissas de base que justificam a necessidade de ultrapassar o “*défi de escolarização e de qualificação profissional dos portugueses*”.

Podemos ler assim no enquadramento inicial feito antes da apresentação dos objectivos dos cursos EFA:

“O mundo actual tem vindo a sofrer uma acelerada transformação em resultado da acção das novas tecnologias de informação e comunicação, da globalização dos mercados e, no caso da Europa, em resultado também da própria construção Europeia, em especial com o próximo alargamento a Leste” (Leitão, 2001:7).

Na sequência disso afirma-se que estas transformações colocam grandes desafios à sociedade portuguesa e reconhece-se que se por um lado esses mesmos desafios tendem a potenciar as suas características positivas, por outro lado acentuarão as vulnerabilidades e fragilidades estruturais do país.

“O défi de escolarização e de qualificação profissional dos portugueses é, sem dúvida, um grande obstáculo à capacidade competitiva das empresas, à continuidade dos actuais níveis de emprego, bem como à melhoria da qualidade do emprego” (idem:7).

Defende-se então a criação de soluções flexíveis que articulem a educação e a formação, através de percursos organizados, a partir de processos de reconhecimento e validação de saberes e competências adquiridos, encaradas estas como instrumentos de reforço e facilitação escolar e profissional da população. A criação dos cursos EFA está assim enquadrada nos objectivos do Plano Nacional de Emprego e também pela grande missão de elevar as qualificações e as competências dos portugueses numa lógica de geração de mais competitividade económica, da promoção de mais “*coesão social*” e da “*necessidade de prevenir todas as formas de exclusão*”⁴². Os objectivos definidos

⁴² Pode ler-se no Despacho conjunto nº 1083/2000 que regula os cursos EFA.

oficialmente para os cursos EFA são os de se proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos maiores de 18 anos, pouco qualificados; contribuir para a redução do défice de qualificação escolar da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade; promover a construção de uma rede local EFA e por último, constituir-se como um campo de aplicação de um modelo inovador de educação e formação de adultos, nomeadamente através de dispositivos como o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos; o Processo de Reconhecimento e Validação de Competências adquiridas em situações não formais e informais de aprendizagem e assente em percursos de formação personalizados, modulares, flexíveis e integrados (ibidem, p. 8). Os seus princípios de acção e organização partem da adopção de uma perspectiva construtivista do currículo, que é construído a partir das experiências de vida e dos “*temas de vida*” escolhidos pelos formandos numa lógica “*integradora*”. Define-se o seu modelo pedagógico como inovador, com a adopção de um quadro aberto e flexível em que é a partir do seu desenvolvimento que se vai conceptualizar a formação, nas suas dimensões organizativas, procedimentais, pedagógicas e sociais já que a concepção se completa e se traduz na sua operacionalização. É um modelo pedagógico em que os seus princípios de acção assentam na aplicação do Referencial de Competência-Chave⁴³. Propõe-se uma organização modular dos currículos de educação e formação de adultos independentes, mas coerentes entre si e que levem em conta, em simultâneo, os percursos individuais de formação. A avaliação tem um carácter eminentemente formativo e deve ser processual, qualitativa e orientadora.

O modelo de formação assenta assim em quatro grandes eixos fundamentais:

1. Na operacionalização de um processo de reconhecimento e validação de competências (RVC) e saberes adquiridos formal, não formal e informalmente pelos adultos em diversos contextos e ao longo da vida, face ao referencial de competências chave e à construção curricular construída a partir de “*temas de vida*”;

⁴³ Alonso, Luísa, et al (2002), Referencial de Competências-Chave — Nível Básico, Lisboa: ANEFA.

2. Num modelo de formação organizado em módulos de competências que permite a construção de percursos abertos e flexíveis, adequados às características e necessidades de cada grupo;

3. Na articulação da formação de base (FB) e da formação profissionalizante (FP). A formação de base, que confere equivalência escolar, está estruturada em torno das áreas de competência-chave Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e Comunicação e ainda pode ter uma Língua Estrangeira que se orienta pelo referencial de competências-chave da ANEFA. A formação profissionalizante, que remete para os módulos relacionados com os referenciais de formação do IEFEP, instituto que tutela esta forma educacional;

4. Por último, a inclusão do módulo Aprender com Autonomia, com o objectivo de estimular a auto-aprendizagem dos formandos e a sua capacidade de relacionamento interpessoal.

Os cursos EFA têm como destinatários adultos que não possuam a escolaridade básica de doze, nove, seis ou quatro anos, sem ou com baixa qualificação profissional e que tenham idade igual ou superior a 18 anos. São essencialmente dirigidos “*a população desempregada, inscrita nos Centros de Emprego ou indicados por outras entidades ou projectos, nomeadamente o Rendimento Mínimo Garantido*” (ibidem:23) (actualmente Rendimento Social de Inserção), e destinam-se ainda a activos empregados, igualmente com baixa escolarização e qualificação profissional. Como atrás já referimos as entidades que podem promover cursos EFA, segundo o Despacho Conjunto nº1083/2000, de 20 de Novembro, podem ser de diferentes tipos: Autarquias, empresas, sindicatos, associações de âmbito cultural, empresarial, sectorial e de desenvolvimento local, escolas, instituições particulares de solidariedade social e centros de formação profissional. A condição para o poderem fazer é serem acreditados pelo, então à data, Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR). Quanto ao funcionamento da equipa pedagógica, as normas de orientação para os cursos EFA produzidas pela ANEFA, são muito claras na importância destas equipas no êxito deste tipo de cursos e no modo como os técnicos e formadores se podem apropriar do seu modelo pedagógico:

“Considerando o carácter inovador dos cursos EFA, grande parte do seu êxito passará pela apropriação por parte dos técnicos e formadores, assim como pela posse de competências técnicas, psicopedagógicas e sociais, que permitam a compreensão das especificidades cognitivas, comportamentais, afectivas, emocionais e socioculturais dos formandos, a gestão do currículo e as relações sociais e interpessoais com os formandos e com (entre) os restantes elementos da (s) equipa (s).” (ibidem:33).

Reconhece-se que a qualidade da equipa pedagógica é central no projecto e reforça-se a importância da escolha dos formadores e dos técnicos que terão que concretizar este tipo de projecto. Os *“profissionais”* a recrutar devem assim obedecer a um conjunto de condições e critérios. Os formadores da formação de base devem ser portadores das habilitações académicas e profissionais necessárias para o acesso à docência, seguindo o estabelecido no Despacho Normativo nº 32/84 de 9 de Fevereiro, ou habilitação reconhecida como equivalente para a docência na educação básica. Os formadores da formação profissionalizante, terão que ter a posse de habilitação académica igual ou superior ao nível de saída dos formandos e formação profissional específica na área que vão formar, ou uma prática profissional de dois anos no mínimo na área em que vão oferecer formação. Em todos os casos os formadores devem ser portadores do Certificado de Aptidão Profissional (CAP), no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional. São também estabelecidas as seguintes condições preferenciais para o exercício das funções: - Devem possuir preparação pedagógica adequada à educação e formação de adultos, o que quer dizer que devem possuir experiência comprovada em acções de educação e formação de adultos; devem possuir, de preferência, formação especializada no domínio da educação e formação de adultos e devem demonstrar frequência comprovada de acções de formação em áreas relevantes para a educação e formação de adultos. Para além de se destacar a importância da preparação pedagógica, destaca-se também a necessidade de integração no local onde vai acontecer a formação e definem-se as condições motivacionais e vocacionais que devem estar presentes no perfil destes formadores. Assim *“para que a equipa pedagógica trabalhe no sentido da inserção social, profissional e institucional dos formandos, é fundamental que ela própria conheça bem o meio envolvente”* (ibidem:34) e aconselha-se a pertença e/ou o conhecimento da instituição e do meio em que a mesma se insere; a proximidade de residência do local de formação, que se afirma poder favorecer a *“disponibilidade”* dos formadores e o trabalho e/ou a participação em actividades de desenvolvimento local. Quanto às condições motivacionais e vocacionais é realçado a importância e o *“grande relevo”* para este tipo de formação, de competências dos formadores, de carácter mais subjectivo. Assim recomenda-se que se

leve em conta o “*entusiasmo*” para participar em processos inovadores; que os formadores se comprometam a elaborar uma estrutura curricular específica para um grupo em formação concreto e a produzir os respectivos materiais de formação; que aceitem ser construtores de um currículo e não meros executores de um programa já elaborado e previamente apresentado; que possuam e expressem vontade e disponibilidade para se envolverem num processo cuja execução vai consumir tempo extra-lectivo na realização de reuniões regulares e extraordinárias, em acções de formação e em seminários; que sejam capazes de trabalhar em ambientes de incerteza e instabilidade e que se sintam em condições emocionais para lidar com públicos definidos no corpo do texto como “*problemáticos*” que se reconhece estarem em situação social “*difícil*” ou mesmo em “*risco de exclusão*”. (ibidem:35). O processo de selecção dos formadores está a cargo das entidades formadoras e faz-se mediante a análise do curriculum vitae dos formadores e da realização de entrevistas organizadas de acordo com os critérios e as condições agora expostas. Explicita-se também que os compromissos entre a entidade formadora e o (s) formador (es) devem ser formalizados através de um contrato. Quanto ao mediador pessoal e social refere-se que este deve ter como funções intervir no processo de recrutamento e selecção dos formandos, conduzir o processo de Reconhecimento e Validação de Competências, orientar o módulo Aprender com Autonomia, e aconselha-se também a monitoragem da área de competência-chave Cidadania e Empregabilidade. O mediador “*deve ainda assegurar o acompanhamento e a orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos, bem como a articulação entre estes e a equipa pedagógica*” (ibidem:36). Salienta-se também a importância decisiva do mediador que “*mais do que um simples coordenador*” da formação, deve ser o garante do correcto funcionamento de todas as fases do processo formativo, “*exigindo-lhe por isso uma implicação e empenhamento profundos, ao longo de todo o percurso*” (ibidem:36). O mediador deve também ser seleccionado com base em critérios como possuir experiência de trabalho com adultos e experiência de trabalho na comunidade e para além das competências profissionais inerentes ao seu desempenho, deve revelar competências sociais e relacionais desenvolvidas. Refere-se ainda que, aos responsáveis das entidades formadoras e aos membros das equipas pedagógicas será assegurada formação no que toca ao modelo dos cursos EFA e à filosofia que o sustenta, à organização e gestão destes dispositivos formativos; quanto à construção e desenvolvimento do currículo pela abordagem das competências e ao mediador é ainda referido, que lhe é garantido formação específica

na área do Reconhecimento e Validação de Competências, nomeadamente na metodologia de Balanço de Competências (ibidem:37). Estes são alguns aspectos centrais das normas de orientação para acção dos cursos EFA. A apresentação do modelo prescrito é aqui fundamental para percebermos como se estrutura normativamente o trabalho dos formadores EFA a partir das orientações de política educativa. No nosso estudo, contudo, a grande preocupação é perceber através da análise empírica como é que as coisas se passam ao nível da prática social, a partir de algumas dimensões de análise que estruturam e dão sentido à nossa pesquisa.

III Parte

O Modelo de Análise e a Estratégia

Metodológica de Investigação

4.1. A estratégia e o desenho da investigação

A estratégia e o desenho de investigação que funcionou como bússola orientadora para a nossa pesquisa insere-se numa lógica de investigação qualitativa e inspira-se claramente na sociologia compreensiva. Exponente máximo desta forma de sociologia interpretativa é Max Weber que definiu a sociologia como *“uma ciência que se propõe compreender por interpretação, a acção social e, por isso explicar causalmente o seu desenvolvimento e os seus efeitos”* (Weber, 1971:4). Isto significa, por oposição, que começámos por recusar as concepções mais positivistas do social que à maneira de Durkheim (1991) procuram *“tratar os factos sociais como coisas”* com a alegada pretensão epistemológica de que desta forma se conseguiria a tão aspirada *“neutralidade axiológica”* e a *“objectividade”* não contaminada pelas representações subjectivas quer dos investigadores do social quer dos próprios actores que habitam o mundo social. Enveredar pela investigação sociológica do social numa lógica marcadamente qualitativa significa que optámos por recusar também as concepções mais burocráticas da pesquisa empírica, que privilegiam habitualmente um modelo científico de carácter hipotético-dedutivo, em que a *“ciência que se faz”* (Latour, 1989), é de alguma forma deixada de lado, em detrimento da *“ciência que se fez”* e que assentam numa concepção e num modelo de investigação de carácter cronológico⁴⁴ que concebe a investigação numa sequência de etapas lógicas e faseadas linearmente no tempo, destinadas a pôr, num estágio final da pesquisa, a teoria à prova da empíria e a validar um determinado modelo teórico de análise concebido aprioristicamente. Optámos então, na elaboração da estratégia e do desenho da pesquisa que nos propusemos levar a cabo por uma lógica da investigação que é concebida a partir de um modelo de carácter topológico. Tomamos partido aqui pela dinâmica da pesquisa em ciências sociais tal como sugerida por De Bruyne, Herman e Schoutheete:

“A prática científica não é redutível a uma sequência de operações, de procedimentos necessários e imutáveis, de protocolos codificados. Tal concepção, que converte a metodologia numa tecnologia, repousa sobre a visão rigorista e “burocrática” do design, fixado no início da pesquisa e de uma vez por todas, concretizando-se no que W. H: White chama de “mania do projecto”. Ao contrário, parece que a complexidade das problemáticas em ciências sociais exige interpenetrações e voltas constantes entre os pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico da pesquisa.” (De Bruyne et al, 1991:30).

⁴⁴ É o caso da concepção de pesquisa evidenciada no conhecido manual de Quivy e Campenhoudt (1998) *“Manual de Investigação Em Ciências Sociais”* onde a pesquisa é interpelada a partir de uma sequência de etapas ou momentos da investigação, numa lógica de construção de conhecimento científico-social assente no modelo hipotético-dedutivo.

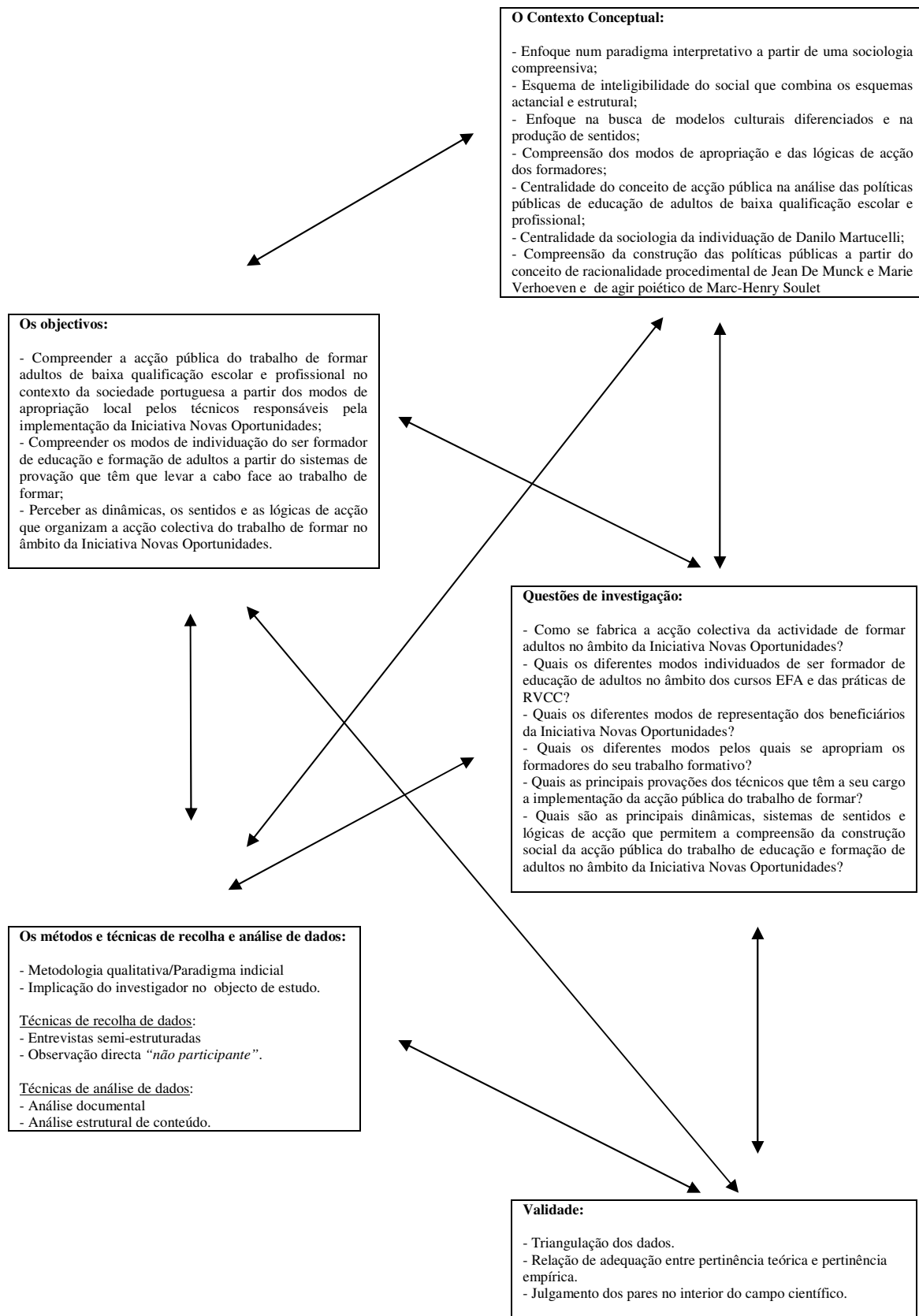
A dinâmica de investigação em que nos situamos propõe então uma construção progressiva do objecto de estudo, apoiada num vai e vem constante entre a teoria e a empiria, a partir da interacção entre os diferentes pólos da pesquisa. Como refere Maxwell existem cinco objectivos particulares de pesquisa particularmente apropriados aos estudos qualitativos: 1 – Quando se trata de compreender a significação para a população estudada dos acontecimentos, das situações e das acções nas quais a mesma está implicada, assim como a análise que ela faz da sua vida e das suas experiências: *“Este centramento sobre a significação está no coração do que é conhecido como abordagem “interpretativa” em ciências sociais”* (Maxwell, 1999:43). 2 – Quando se trata de compreender o contexto particular no interior do qual a população estudada age. Trata-se de compreender como os acontecimentos, as acções e as significações são postas em prática nas circunstâncias únicas em que elas se produzem. 3 – Quando se trata de identificar os fenómenos e as influências não previstas e de produzir a seu propósito novas teorias *“enraizadas”*. 4 – Quando se trata de compreender o processo pelo qual os acontecimentos e as acções têm lugar. Não descurando a importância dos resultados, os investigadores qualitativos têm como uma das suas maiores forças a preocupação especial com os processos pelos quais os resultados a que chegam são produzidos. 5 – Quando se trata de desenvolver explicações causais de carácter local. Ao contrário das representações de cientificidade, que referem que a pesquisa qualitativa não poderia estabelecer relações causais, defende-se que os acontecimentos e os processos que conduzem a resultados determinados podem ser apreendidos a partir de uma causalidade local (idem:44). Situamo-nos então do lado do paradigma interpretativo e de uma abordagem compreensiva que remete para uma produção do social que atribui uma importância decisiva na produção do saber sociológico aos sentidos dados pelos actores às suas acções. Ao assumirmos o privilegiar do contexto da descoberta (Lessard-Hébert et al, 2005:95), em detrimento das concepções de investigação mais tradicionais, que atribuem uma importância suprema à lógica da prova, isso quer dizer que o processo e a dinâmica da investigação adquirem um valor de cientificidade ao longo de toda a construção do objecto a investigar e que a reflexão epistemológica vai ter um carácter de obrigatoriedade durante todos os momentos da investigação. Damos particular importância à observação originária⁴⁵, e às suas

⁴⁵ Fomos particularmente influenciados pelas propostas metodológicas de análise qualitativa de Marc-Henry Soulet (2006b) que chama a atenção para a importância da observação indiciária no âmbito de uma

potencialidades na descoberta de aspectos significativos da realidade social que de outro modo não seriam “*revelados*”. O nosso trabalho de investigação decorreu assim dos princípios que acabámos de enunciar. Foi a partir destes princípios metodológicos e epistemológicos que pensámos a operacionalização da estratégia e do *design* de investigação. Começamos por apresentar, na próxima página, um esquema conceptual, que tem como objectivo ajudar no esclarecimento da forma como se procurou pensar a modelização da pesquisa, modelização esta que num momento inicial do projecto de investigação teve um papel de crucial importância na busca da sua coerência e na articulação entre os diferentes pólos da pesquisa.

postura de investigação que privilegia a lógica da descoberta em ciências sociais. Estas observações indiciárias no momento das observações originárias do processo de investigação vão ser cruciais para a formulação das primeiras conjecturas que vão permitir avançar nos caminhos da pesquisa qualitativa.

4.2. A Modelização Interactiva da Pesquisa Qualitativa



4.3. A estratégia e o desenho da investigação: Os objectivos e as questões de investigação

4.3.1. Os objectivos da pesquisa

- Compreender a acção pública do trabalho de formar adultos de baixa qualificação escolar e profissional no contexto da sociedade portuguesa a partir dos modos de apropriação local pelos técnicos responsáveis pela implementação da Iniciativa Novas Oportunidades. Trata-se mais especificamente de procurar perceber os modos de apropriação localmente produzidos do trabalho de formar pelos formadores de adultos no âmbito dos cursos EFA e das práticas de RVCC dos CNO;
- Compreender os modos de individuação do ser formador de educação e formação de adultos a partir dos sistemas de provação que têm que levar a cabo face ao trabalho de formar. Procura-se com este objectivo compreender os principais desafios que enfrentam os técnicos que têm no terreno a seu cargo a implementação da acção pública no seu trabalho com os beneficiários da iniciativa.
- Perceber as dinâmicas, os sentidos e as lógicas de acção que organizam a acção colectiva do trabalho de formar no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. Trata-se de perceber os sentidos que são atribuídos à Iniciativa no momento da sua apropriação no local onde a mesma é implementada e as múltiplas lógicas de acção que são postas em prática pelos actores que participam na sua concretização.

4.3.2. As questões de investigação

Procuramos assim responder às seguintes interrogações: - Como se fabrica a acção colectiva da actividade de formar adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades? - Quais os diferentes modos individuados de ser educador de adultos no âmbito dos cursos EFA e das práticas de RVCC? - Quais os diferentes modos de representação dos beneficiários da Iniciativa Novas Oportunidades? - Quais os diferentes modos pelos quais se apropriam os formadores do seu trabalho formativo? - Quais as principais provações dos técnicos que têm a seu cargo a implementação da acção pública do trabalho de formar? - Quais são as principais dinâmicas, sistemas de sentidos e lógicas de acção que permitem a compreensão da construção social da acção pública do

trabalho de educação e formação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades?

São estas as questões que orientaram o nosso olhar. Este conjunto de questões não surgiram de uma assentada num momento determinado e preciso da pesquisa mas foram o resultado de um contacto inicial com o terreno onde à maneira da *Grounded Theory* de Anselm Strauss (1992) os olhares teóricos que permitem a construção progressiva do objecto sociológico emergem progressivamente “*ancorados*” nas sugestões empíricas da realidade observada. Estas questões de investigação já são então o resultado deste vai e vem permanente entre as observações indiciárias e uma primeira imersão nos “*dados*” através da análise estrutural de conteúdos e as referências teóricas que esse mesmo mergulho inicial no material foi sugerindo.

4.3.3. O Modo de Investigação

A heterogeneidade de organizações que levam à prática os cursos EFA e as práticas de RVCC, desde escolas, a sindicatos, associações de desenvolvimento local, empresas privadas de formação profissional, associações empresariais, centros de emprego, centros de formação profissional, entre muitas outras, levou-nos em conjunto com outras decisões de carácter teórico-epistemológico, a escolher um modo de investigação multicasos⁴⁶ (De Bruyne et al, 1991, Yin, 1994) e dar prioridade à compreensão em profundidade dos fenómenos sociais. Tendo como um dos grandes objectivos da investigação a compreensão dos sistemas de sentido dos formadores e dos técnicos que trabalham nos dispositivos de educação e formação de adultos pouco escolarizados, a escolha de organizações com distintas tradições em termos das suas concepções formativas e com características também elas muito particulares, pensámos que poderia levar a uma interessante fecundidade heurística. Optámos então por analisar a acção pública do trabalho de formar em dois cursos EFA de nível B3 e o trabalho no âmbito das práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências em dois Centros Novas Oportunidades de duas organizações formativas com características marcadamente distintas. Uma Associação de Desenvolvimento Local localizada numa

⁴⁶ Aproximamo-nos da ideia de estudo de caso alargado proposta por Burawoy (2003) uma vez que consideramos que os casos em estudo não permitindo uma representação estatística podem ser óptimos instrumentos analíticos para perceber uma determinada organização societal num determinado momento sócio-histórico.

zona interior, marcada por uma filosofia de intervenção no território local, numa vila do centro do barrocal algarvio, em que a formação é encarada numa perspectiva integrada como estando ao serviço da transformação social da vida das populações que habitam esse mesmo território. É uma organização totalmente especializada na formação profissional, um Centro de Formação Profissional localizado na capital do Algarve, cuja missão principal é a qualificação profissional da população jovem e adulta da sua área de intervenção territorial com uma filosofia mais inspirada na lógica da gestão de recursos humanos (Lima, 2005) onde predomina o apelo a um saber-fazer de carácter técnico-profissional definido socialmente como mais adequado a supostas “*necessidades*” do mundo do trabalho. Ao contrário da Associação de Desenvolvimento Local que se pode caracterizar por uma lógica organizacional menos burocratizada, podendo ser situada no que Mintzberg (1995) designa de adocracia, o Centro de Formação Profissional caracteriza-se por ser uma organização de formação com um elevado nível de burocratização estatal assente em regras burocráticas rígidas, uma forte especialização funcional, um sistema de hierarquias estatutárias perfeitamente definido e uma elevada densidade ao nível da sua complexificação organizacional. Em termos da justificação para esta delimitação espacial da pesquisa, reduzimos a sua espacialidade ao centro da região do Algarve em duas organizações que procuram implementar a Iniciativa Novas Oportunidades, por uma questão de economia de esforço, uma vez ser esta a região de residência e de trabalho do investigador e por uma razão também de carácter pragmático, uma vez que isso permitiu de algum modo um acesso mais fácil aos *gatekeepers* que se revelaram de extrema importância para abrir mais facilmente as portas às organizações e aos actores junto de quem se pretendeu fazer a recolha dos dados.

4.3.4. As unidades de análise e a constituição da amostra

As unidades de análise objecto de observação no nosso estudo foram assim os formadores e os mediadores dos cursos EFA e os formadores e os técnicos que trabalham nos Centros Novas Oportunidades. Foram entrevistados técnicos de RVCC, técnicos de diagnóstico e acolhimento, coordenadores e um director de um dos CNO em que se realizaram as entrevistas. Os cursos EFA escolhidos para análise são dispositivos formativos que conferem certificação escolar e profissional e que podem dar equivalência ao 9º ano de escolaridade e ao nível II de qualificação profissional

(falamos aqui dos designados B3) ou ainda equivalência ao 12º ano de escolaridade e ao nível III de qualificação profissional (os designados B4). Ao nível dos B3, os cursos têm uma formação dita de “base”, de onde resulta a equivalência escolar, que é composta por quatro áreas de competências-chave. São elas a Linguagem e Comunicação (LC); a Cidadania e Empregabilidade (CE), a Matemática Para a Vida (MV) e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Os cursos podem ainda ter uma quinta área de competência-chave, uma língua estrangeira, habitualmente o Inglês, se as entidades promotoras dos cursos assim o requerirem à Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), entidade estatal responsável pelo programa “*Novas Oportunidades*”. No caso dos B4, a formação dita de “base” é composta por três áreas de competência chave. São elas a Cidadania e Profissionalidade (CP); Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC). Todas as áreas de competência-chave da formação de Base têm como documento pedagógico prescritor do trabalho formativo o Referencial de Competências-Chave para o Ensino Básico, no caso dos cursos B3 e o Referencial de Competências-Chave para o Ensino Secundário, no caso dos cursos B4. O Referencial de Competências-Chave é um instrumento de trabalho fundamental quer para os formadores quer para os formandos dos cursos EFA. Os cursos podem ter ainda uma componente de formação profissionalizante, que se pretende integrada com esta formação de base e que têm um outro referencial de competências como instrumento central da acção pública do trabalho com os adultos pouco escolarizados, referencial este, prescrito pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional. Os formadores EFA da formação dita de “base”, em cada curso, oscilam assim habitualmente, em número, entre os quatro e cinco formadores e os formadores da formação profissionalizante podem atingir o dobro do número dos formadores das áreas de competência-chave, dependendo da área de saída profissional de cada curso e do número de módulos de curta duração em questão. Cada curso EFA pode ter assim um número à volta de quinze formadores intervenientes, num processo formativo que pode ter perto de duas mil e quinhentas horas de formação e que em termos temporais pode levar perto de um ano e meio, desde o início ao fim do projecto formativo. Importante para o nosso estudo, é o facto de, para além de estarmos em presença de organizações formativas com características muito particulares face às suas tradições formativas como é o caso do Centro de Formação Profissional sob tutela estatal e da Associação de Desenvolvimento Local escolhida como caso de estudo, estarmos também perante um modelo educativo e formativo que procura conciliar dois sistemas historicamente de

costas voltadas. Falamos do sistema de educação, por um lado; e do sistema de formação profissional, por outro lado; que se procura que funcionem em estreita articulação nos cursos EFA, ao prescrever-se a conciliação pedagógica da formação de base (que atribui equivalência escolar outorgada pelo Ministério da Educação) e da formação profissionalizante (que atribui a qualificação profissional outorgada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade); e ainda o facto importante dos formadores serem portadores de trajetórias formativas e profissionais muito diversificadas, uma vez que os formadores das áreas de competência-chave têm formação académica em vias de formação científica muito diversificadas e experiências de trabalho com adultos também diferenciadas. Os formadores da formação de carácter profissionalizante são também eles provenientes de mundos sociais do trabalho muito diversificados. Perante um modelo de formação que reúne profissionais de características tão heterogéneas, este é um aspecto que pensamos dever contar de forma importante nas nossas escolhas metodológicas, uma vez que estabelecemos à partida como objectivo estruturante do nosso estudo a compreensão dos sistemas de sentidos destes actores chave para o processo de fabricação social da acção pública de formar e reconhecer competências dos adultos destinatários da Iniciativa Novas Oportunidades. No caso específico dos formadores e dos técnicos dos CNO entrevistados, importa especificar que há que distinguir as funções dos técnicos de diagnóstico e acolhimento, das funções dos técnicos de RVCC e das funções dos formadores que trabalham também nos CNO e que têm como função principal auxiliar os adultos em processo e os técnicos de RVCC no trabalho de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais desenvolvidos ao longo da vida. Os técnicos de diagnóstico e acolhimento são responsáveis por “acolher” os adultos que procuram os Centros Novas Oportunidades e orientar, em função do perfil de cada adulto beneficiário, para a resposta mais adequada de modo a que os adultos elevem as suas qualificações. Os adultos podem seguir directamente para processo de reconhecimento e validação de competências se se chegar à conclusão que o perfil de competências que adquiriram nos mais diversos contextos de vida o justifica, ou em alternativa, se o técnico de diagnóstico e acolhimento em conjunto com o adulto chegarem à conclusão que o seu nível de (in) competência não é suficiente para avançar directamente para RVCC então o técnico tem a tarefa de o encaminhar para um tipo de percurso formativo alternativo, por exemplo, a frequência de um curso EFA. O técnico de diagnóstico e encaminhamento organiza assim também o encaminhamento para as respostas educativas e formativas externas aos Centros Novas Oportunidades,

articulando com as respectivas entidades formadoras, organismos e estruturas regionais competentes. O profissional de RVCC tem a seu cargo a tarefa fundamental de conduzir os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências; acompanha e dinamiza o trabalho dos formadores no âmbito dos processos de RVCC; acompanha, em articulação com os formadores, o adulto na construção do seu portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), através de metodologias especializadas, tais como o balanço de competências e a autobiografia, conduz, em articulação com os formadores, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando-os para outras ofertas formativas, nomeadamente cursos de educação e formação de adultos ou formações modulares, disponibilizadas por entidades formadoras externas ou para formação complementar; organiza e articula com a restante equipa e o avaliador externo os júris finais de certificação. Os formadores participam no processo de RVCC, orientando a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens no âmbito das respectivas áreas de competências-chave; participa, com o profissional de RVCC, na validação de competências adquiridas pelo adulto; organiza e desenvolve as acções de formação complementar no âmbito das competências do CNO e participa nos júris de certificação. Os Coordenadores dos Centros Novas Oportunidades têm como função primordial assegurar a gestão pedagógica, organizacional e financeira do Centro Novas Oportunidades enquanto a figura do Director tem como grande função representar institucionalmente o CNO e é o responsável máximo pelo cumprimento das orientações que asseguram a sua organização e funcionamento. Apresentados estes dados⁴⁷ que permitem perceber melhor o enquadramento de fundo vejamos em seguida mais em pormenor a estratégia a que recorremos para a constituição da amostra e para a escolha dos “*melhores*” informantes que progressivamente nos ajudaram na construção do nosso objecto, os modos de apropriação das políticas públicas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades.

⁴⁷ Remetemos para o site da ANQ para o acesso à informação detalhada sobre as funções prescritas para os técnicos e formadores que trabalham nos cursos EFA e nos CNO. Consultar aqui: <http://www.anqep.gov.pt/>.

4.4. Mergulhar no terreno e partir para a descoberta

Privilegiar uma abordagem compreensiva, que valoriza a lógica da descoberta a partir das ciências do contexto e do paradigma indiciário (Soulet, 2006b:3) e que procura partir dos casos singulares e dos indícios e das conjecturas que levantam as observações da vida de trabalho dos educadores de adultos, implica necessariamente iniciar a investigação com um mergulho no terreno. Recorremos por isso num primeiro momento do percurso investigativo, à entrevista exploratória, como técnica de recolha de dados, tendo como objectivo descobrir dimensões da realidade que são centrais na vida de trabalho dos técnicos e formadores e que seriam improváveis de conhecer de forma apriorista. Optámos assim por realizar entrevistas com o maior grau de abertura possível, com o mínimo de estruturação, de modo a não correremos o risco de impor as nossas mundivisões sobre as políticas públicas de educação de adultos e a realidade formativa aos entrevistados, enviesando dessa forma o objectivo da entrevista e orientando-os para zonas da realidade, que muitas vezes, de forma quase inconsciente, são aquelas que nós acabamos por lhes colocar. As sugestões de Carl Rogers (Quivy e Campenhoudt, 1998) no âmbito da psicologia clínica, com as devidas adaptações para os objectivos da ciência sociológica, pensamos que poderiam ter aqui toda a sua pertinência e utilidade. Em vez de optarmos por levar uma bateria de questões pré-definidas, optámos pela elaboração de uma curta lista de temas a explorar que atravessassem o trabalho de formar no âmbito dos dispositivos EFA em análise; temas esses abordados em forma de conversa e colocados de forma o mais aberta possível de modo a permitir aos nossos interlocutores o máximo de liberdade na sua reflexividade narrativa. Se considerámos que é impossível a ideia de entrevista não estruturada, uma vez que a nossa própria solicitação e provocação da entrevista sobre um determinado assunto já é uma primeira forma de estruturação, procurámos contudo que a estruturação tivesse neste momento da pesquisa ter a menor estruturação possível, uma vez que o objectivo desta exploração inicial é a descoberta, a inventividade e o estímulo à imaginação sociológica que pensamos que só teria a ganhar com esta postura metodológica inicial de abertura e flexibilidade. A constituição da amostra resultou assim de uma tripla estratégia de acesso aos informadores que cruzou um processo inicial de amostragem pensada intencional, com a estratégia da amostra em bola de neve e com preocupações de carácter teórico naquilo que poderíamos designar por amostra

teórica⁴⁸, estratégia esta fundamental num processo de construção do objecto de estudo que valoriza a aprendizagem constante com o terreno e os observáveis, o que significa que à medida que o terreno ia sugerindo pistas de desenvolvimento teórico a aprofundar, a escolha dos entrevistados foi sendo marcada por esses mesmos desenvolvimentos num processo incessante de articulação profícua entre a empiria e a produção de teoria. Entrevistámos assim, num primeiro momento, duas formadoras da formação de base, com formações diferenciadas e que trabalham em áreas de competência-chave distintas, Cidadania e Empregabilidade e Matemática para a Vida, a primeira com uma trajectória formativa mais na área das ciências humanas e sociais e a segunda com formação nas ciências ditas exactas. E também dois formadores da formação profissionalizante que formam em áreas de competência distintas e com experiências profissionais diferenciadas. O primeiro com o 12º ano de escolaridade na via científica e com a categoria profissional de técnico de informática e o segundo com formação na área da engenharia alimentar. Pensámos também neste primeiro momento entrevistar um mediador, actor responsável pela articulação das equipas pedagógicas nos cursos EFA e com uma relação de proximidade privilegiada quer com os formandos, quer com os formadores. São os mediadores que fazem o trabalho de ligação de todos os intervenientes no processo pedagógico e pensamos serem aqui interlocutores-chave importantes para a compreensão do trabalho de formar, uma vez que os seus múltiplos contactos permitem-lhes uma visão mais abrangente de todo o processo formativo. A formadora de Cidadania e Empregabilidade entrevistada era também mediadora do curso B3 de Serviço de Bar. Entrevistámos num segundo momento exploratório mais quatro formadores, totalizando esta primeira incursão no terreno um total de oito entrevistas a formadores cujo dispositivo de trabalho principal foram os cursos EFA de nível B3. Neste primeiro momento exploratório foram também observadas directamente duas reuniões da equipa pedagógica em cursos EFA. Mais à frente analisamos mais em pormenor o estatuto da observação directa “*não participante*” na análise.

⁴⁸ A leitura da proposta de Bryman (2004) sobre as diversas técnicas de constituição do processo de amostragem foi crucial para pensarmos o nosso próprio processo de operacionalização. A amostra foi assim constituída não só em função dos objectivos da pesquisa mas também das próprias questões teóricas colocadas e da metodologia de investigação em curso. A reflexão metodológica de Bryman (idem:83-107) é clarificadora da distinção entre os diversos tipos de amostragem aqui mobilizados para a delimitação do objecto de estudo. A amostra intencional permite uma construção amostral em função dos objectivos e das questões centrais da investigação afastando-se das preocupações de representação estatística obrigatoriamente presente a quando do recurso a metodologias quantitativas. A amostra teórica permite a escolha dos entrevistados em função das questões teóricas que se foram colocando no decorrer da pesquisa e a amostra em bola de neve permite o acesso a entrevistados-chave que se revelam preciosos no desbravar da informação empírica que os caminhos da exploração do terreno vão permitindo.

4.5. O acesso ao terreno e aos entrevistados

Escolhidas as organizações⁴⁹ em função das características que nos pareceram as mais adequadas aos objectivos do nosso estudo era preciso agora obter autorização para aceder aos entrevistados. O contacto com a Associação de Desenvolvimento Local foi feito através de correio electrónico⁵⁰ com o Presidente da Associação, nosso conhecido no meio profissional em que nos inserimos, uma vez o mesmo já ter leccionado na Universidade do Algarve e ser nosso colega como docente do Ensino Superior. Feito o contacto, o senhor Presidente da Associação pôs-nos em contacto, também através do correio electrónico com a Sónia, Técnica de Desenvolvimento Local da Associação, membro da direcção e mediadora e formadora do curso EFA de Apoio Familiar e à Comunidade, o curso EFA em que trabalhavam os formadores que nos interessavam entrevistar. Em finais do ano 2010, após contacto por e-mail, a Dr. Sónia (foi esta inicialmente a forma de tratamento a que recorri) sem me conhecer de parte alguma prontamente se disponibilizou para ser entrevistada e passado algum tempo foi a mesma a enviar-me por e-mail por sua iniciativa própria e sem solicitação alguma da minha parte, a lista de formadores do curso EFA de Apoio Familiar e à Comunidade de modo a que me fosse possível entrar em contacto com os mesmos. Algum tempo depois, quando as nossas actividades académicas permitiram um certo alívio na carga de trabalho lectivo e nos permitiram o regresso ao terreno entrámos novamente em contacto com a Dr. Sónia que novamente de pronto se disponibilizou para ela própria ser entrevistada. Recorrendo ao nosso conhecimento pessoal e profissional com o Presidente da Associação a autorização de entrada no terreno foi assim mais facilmente concedida. A abertura e a disponibilidade manifestadas pela mediadora do curso EFA, num clima de grande abertura ao “*outro desconhecido*” foi a outra condição fundamental para que pudessemos estabelecer os contactos com os informantes e elaborar progressivamente um contacto estratégico com os formadores. Se quando os estudos incidem sobre as

⁴⁹ Para a escolha das organizações onde se levou a cabo o estudo, através das entrevistas a técnicos e formadores que nelas trabalham foi de crucial importância o contacto com dois elementos da Direcção Regional de Educação do Algarve que nos disponibilizaram informação importante sobre as acções a decorrer no terreno, o que nos permitiu a partir desse momento fazer as escolhas que nos pareceram mais pertinentes.

⁵⁰ Vale a pena assinalar que o correio electrónico revelou-se um instrumento precioso no contacto inicial com uma parte significativa dos formadores tendo o feedback dos mesmos sido muito positivo pois as suas respostas foram na sua grande maioria no sentido de demonstrarem disponibilidade imediata para a marcação de entrevistas. A Sociedade em Rede (Castells, 2002, Cardoso et al, 2005) parece-nos, portanto, perfeitamente “*naturalizada*” na vida quotidiana dos nossos entrevistados.

classes populares, o acesso ao terreno e ao público-alvo pode levantar alguns problemas, sobretudo resultantes do confronto social e cultural em torno das características dos investigadores e dos seus entrevistados⁵¹ e se por outro lado o acesso às classes sociais privilegiadas pode ser alvo de fortes barreiras derivadas das lógicas de fechamento social⁵² que as caracterizam, no nosso caso específico levantamos a hipótese de a proximidade do lugar de classe entre o investigador e os entrevistados ambos pertencentes à pequena burguesia citadina fortemente escolarizada e marcada por um forte capital cultural como espécie de capital predominante, tendo em conta o volume e a estrutura dos capitais possuídos, tenha sido um factor que proporcionou esta forte “*abertura ao outro*”. Chegados à Associação no dia da entrevista, estando esta marcada para as 10 horas da manhã, assegurados na véspera o bom funcionamento do gravador através da verificação dos aspectos técnicos (aspectos que não são de menor importância), com um stock de pilhas em reserva, revistos os temas e as questões do guião de entrevista, dirigimo-nos à secretaria, à entrada da entidade onde a entrevista se iria realizar. Situada no interior Algarvio, a pouco mais de uma dezena de quilómetros da capital do Algarve, a localidade onde fica situada esta Associação de Desenvolvimento Local foi objecto nos últimos tempos de um relativo crescimento do seu processo de urbanização mas são ainda notórias as marcas da ruralidade. À porta da associação, no espaço exterior, um homem tratava das plantas que circundam o edifício e um cão passeava-se numa postura de vigilante face a quem por ali transita. Contactada a mediadora Sónia, pela secretária da Associação, pediu-me a mesma para esperar uns poucos minutos e apareceu pouco depois para avançarmos para a entrevista. Cumprimentámo-nos e apresentámo-nos e de imediato ela me indicou o caminho do seu gabinete. Investigador e investigado trocavam as primeiras impressões entre si neste primeiro encontro social entre dois desconhecidos que se passam a conhecer com o móbil de se fazer uma entrevista. Mais uma vez a impressão com que ficámos, agora

⁵¹ A obra de Hoggard (1970) é exemplar na chamada de atenção aos problemas que se colocam ao investigador que tem como objecto de estudo as classes populares. O etnocentrismo de classe é uma das principais barreiras à construção de conhecimento “*objectivo*” e só um esforço constante de reflexividade e de auto e sócio-análise permite ao sociólogo uma interpretação fidedigna dos fenómenos sociais sem cair na produção de meros juízos valorativos que mais não fazem do que clarificar o modo de pensamento associado ao lugar de quem julga.

⁵² Sobre os problemas de observação da classe dominante remetemos para a reflexão metodológica levada a cabo por Maria Manuel Vieira (2003:263) a quando da investigação no âmbito da sua dissertação de doutoramento “*Educar Herdeiros. Práticas Educativas Da Classe Dominante Lisboa Nas Últimas Décadas*”. A expressão “*tocar o intocável*” avançada pela autora sugere por si só um conjunto de dificuldades quando se trata em aceder a determinadas categorias sociais que preservam bastante a sua intimidade.

resultante da construção das primeiras impressões resultantes do contacto face a face, foi a de uma grande abertura e disponibilidade por parte da nossa entrevistada, não detectando nós qualquer sinal de resistência ou desconforto face à sua condição de lhe ser solicitado o abrir do livro da sua vida profissional a um curioso “*estranho desconhecido*”. Sentámo-nos à volta de uma pequena mesa redonda, em frente ao seu habitual espaço de trabalho e foi a mesma que puxou a questão da necessidade de gravarmos a entrevista. Aproveitei para lhe garantir o anonimato e a confidencialidade dos conteúdos a abordar no decurso da mesma e da identidade da entrevistada e da organização envolvidas, solicitação a que a nossa entrevistada acedeu sem levar qualquer tipo de problema. As condições contextuais da entrevista do ponto de vista do ambiente envolvente talvez não tenham sido as perfeitas face às condições ideais descritas nas receitas dos manuais de métodos e técnicas de investigação social. O espaço de trabalho da nossa entrevistada era repartido por uma sua colega de trabalho que não participando nos dispositivos de formação em análise ficou no seu local de trabalho, na mesma sala a trabalhar, em condições de ouvir toda a conversa com a nossa entrevistada. Como percebemos que esta última estava perfeitamente à vontade com a presença da colega e como esta não tinha qualquer ligação ao trabalho no domínio das “*Novas Oportunidades*” decidimos não levantar qualquer problema com o local da entrevista e avançar com as condições que nos pareceram muito aceitáveis, partindo da premissa de que o óptimo é inimigo do bom e tendo em conta que poderia ser desconfortável obrigar a nossa entrevistada a mudar de sítio para fora do seu habitat de trabalho “*natural*”. Uma aposta que nos pareceu ganha a posteriori tendo em conta a forma escorreita como decorreu a entrevista. Esta conversa resultante desta nossa primeira entrevista na Associação de Desenvolvimento Local teve a duração temporal de 2 h 41 m e 26 s e decorreu num clima de grande abertura por parte da nossa entrevistada que evidenciou uma forte capacidade de expressão oral, de racionalização lógica do seu discurso e de uma excelente capacidade reflexiva sobre as suas práticas de trabalho no âmbito dos cursos EFA mas também da sua experiência de trabalho anterior como formadora e técnica de diagnóstico do CNO. Sentimos que a entrevistada se engajou de forma forte na entrevista e como a mesma salientou quando no final da entrevista lhe agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e lhe pedimos desculpa por lhe ter “*roubado*” algum do seu precioso tempo: “*que não fazia mal pois ela sentiu que foi uma ótima oportunidade para exteriorizar aquilo que são as preocupações e as exigências do seu trabalho no dia-a-dia*”. A mensagem foi clara. A entrevista foi

sentida como uma oportunidade de partilha sobre as coisas sobre as quais se gosta e sente necessidade de reflectir mas sobre as quais a urgência da acção dos quotidianos de trabalho mais centrada na necessidade de resolver problemas práticos deixa pouco espaço temporal para a reflexão sobre a acção. No final da nossa conversa sugeriu-me esta nossa primeira entrevistada nesta organização que fosse ela a entrar em contacto com os restantes colegas formadores aproveitando a sua qualidade de mediadora do curso de Apoio Familiar e à Comunidade de forma aos mesmos estarem de pré-aviso face às minhas intenções de contactá-los para entrevista num tempo futuro que se pretendia próximo. A entrevista com a Sónia tinha-se revelado uma preciosidade face às pretensões de descoberta do funcionamento do terreno por parte do investigador. Mediadora e formadora no curso EFA, membro da Direcção da Associação, assumindo de forma informal as tarefas de coordenação do curso, com experiência de trabalho no Centro Novas Oportunidades, a sua visão holística do funcionamento não só dos cursos em que intervém mais directamente mas também do funcionamento da organização e da relação desta e dos seus actores com a Iniciativa Novas Oportunidades permitiu-nos, desde logo, no momento da análise da entrevista, a identificação de uma série de vectores de análise e de dimensões estruturantes da pesquisa que se revelaram de extrema fecundidade heurística. Por outro lado, a lista de contactos dos formadores que a mesma nos acabava de fornecer revelou-se de uma importância central na estratégia de acesso aos futuros entrevistados. Com esta lista em mãos, importava agora não seleccionar formadores ao acaso mas encontrar os “*bons critères*” que nos permitissem avançar na pesquisa empírica. Decidimos então como “*boa aposta*” avançar para as entrevistas com os formadores das áreas de competência-chave de forma a averiguar se os primeiros esboços isotópicos desenhados no âmbito da análise estrutural de conteúdos das entrevistas exploratórias permitiam uma boa caminhada na construção do objecto. A aposta revelou-se novamente frutífera. Contactado o formador de Matemática para a Vida, este logo se prontificou para a entrevista, convidando-nos ainda para a possibilidade de observar in situ a apresentação do último “*tema de vida*” pelo grupo de formandos do curso EFA de Apoio Familiar e à Comunidade, o que proporcionou uma sessão de observação “*não participante*” muito oportuna e rica. A entrevista decorreu novamente na Associação de Desenvolvimento Local no dia da apresentação dos trabalhos dos formandos, tendo nesse mesmo dia resultado o terceiro contacto com uma nova entrevistada, a formadora de Cidadania e Empregabilidade. Foi a própria que se dirigiu a nós, sabendo já do nosso interesse em entrevistar os

formadores através de informação passada pela mediadora do curso, o que permitiu desta forma entrevistar mais um formador das áreas de competência-chave. Entrevistámos em seguida o formador de Linguagem e Comunicação, uns dias depois, tendo o contacto e a entrevista corrido sobre rodas. No quinto contacto para marcação de entrevista deparámo-nos com maiores dificuldades. Apanhámos o primeiro enguiço na engrenagem. O formador de Tecnologias da Informação e Comunicação, alegou não ter muita disponibilidade no momento do contacto pelo que se o quiséssemos voltar a contactar uns tempos mais adiante ele nessa altura já teria disponibilidade para conversar connosco. Foi o que acabámos por fazer. Esta foi outra entrevista de grande riqueza analítica. Este primeiro “*obstáculo*” face à estratégia inicialmente pensada para a constituição da amostra fez-nos repensar o caminho. Já tendo entrevistado na Associação até este momento quatro formadores das áreas de competência-chave, pensámos que o contacto com os formadores das áreas de cariz mais tecnológico e profissionalizante nos poderiam permitir o acesso a outro tipo de informação e ao conhecimento de outros modelos culturais que pudessem estar presentes nos modos de apropriação da Iniciativa Novas Oportunidades pelos formadores. Avançámos assim para a entrevista com a formadora de Recepção e Encaminhamento. Voltámos a entrevistar um formador da área de competência-chave, agora de Inglês pôr razões de oportunidade do próprio, para avançarmos posteriormente para as entrevistas com os formadores das áreas profissionalizantes. Foram entrevistados assim os formadores de Animação e Lazer, Tratamento de Plantas e Animais, Higienização de Espaços e Equipamento, Lavandaria e Tratamento de Roupas, Armazenamento e Conservação de Produtos, Cuidados Humanos Básicos, do acompanhamento da Prática em Contexto de Trabalho, Cozinha e Alimentação, a coordenadora do Centro Novas Oportunidades da Associação e o Presidente da Associação de Desenvolvimento Local e simultaneamente Director do Centro Novas Oportunidades. Ao todo foram entrevistados nesta Associação dezassete pessoas. A mediadora do curso EFA de Apoio Familiar e à Comunidade e formadora do módulo Aprender com Autonomia do mesmo curso, cinco formadores das áreas de competência-chave, nove formadores das áreas tecnológicas, uma coordenadora e o director dos CNO. O perfil dos formadores entrevistados foi também bastante diversificado ao nível da sua formação profissional e científica. Assim as formações académicas dos nossos interlocutores, na sua larga maioria com educação superior, variaram em trajectos formativos como a Gestão de Empresas, a Matemática – Via Ensino, a Sociologia, as Literaturas e Línguas Modernas, a Antropologia, a

Filosofia, a Psicologia, a Engenharia Alimentar, a Animação Artística, a Enfermagem, o Marketing, a Engenharia Hortofrutícola, os Estudos Portugueses, a Saúde Pública – Nutrição e Análises Clínicas, a Assessoria de Administração, Engenharia de Sistemas de Informática, a Gestão Financeira. A representação das áreas científicas das Humanidades e das Ciências Sociais, assim como algumas áreas das Ciências Naturais permitiram o enriquecimento da nossa amostra do ponto de vista da sua diversificação. A amostra foi ainda equilibrada do ponto de vista do género dos entrevistados assim como se procurou levar em conta o critério heterogeneidade na idade e na experiência formativa dos formadores e técnicos de educação de adultos entrevistados. Fazer um caminho na investigação há maneira de um “*artesanato intelectual*” (Kaufmann, 1996:10) numa lógica em que a construção do objecto teórico e empírico se fundam no que o terreno vai sugerindo, permitiu-nos fazer um desvio a determinado momento em relação ao caminho de investigação inicialmente pensado. Há medida que as primeiras entrevistas foram co-produzidas e que a análise estrutural de conteúdos do material empírico se ia realizando detectámos que algumas características cumulativas dos nossos entrevistados nos permitiriam alargar o objecto empírico. Foi isso que fizemos. Se inicialmente, num primeiro momento da investigação, nos tínhamos interessado apenas pelos modos de apropriação dos formadores que trabalham nos cursos EFA de dupla certificação, em especial ao nível dos cursos B3, o facto de constataremos que uma parte significativa dos formadores para além de serem formadores nos cursos EFA também trabalhavam (ou trabalharam) no Centro Novas Oportunidades, quer como Técnicos de Diagnóstico e Acolhimento, quer como Técnicos de RVCC ou ainda como formadores do CNO e de em situação de entrevista quando abordadas as suas representações sobre a Iniciativa Novas Oportunidades os nossos interlocutores mobilizarem frequentemente a sua experiência de trabalho ou dos seus colegas no âmbito dos CNO, fez-nos sentir que era importante incorporar no nosso trabalho essas experiências. Passámos a incorporar nos nossos vectores de análise os discursos que têm que ver não só com o trabalho dos formadores mas também com os “*profissionais*” dos CNO. O segundo estudo de caso, no Centro de Formação Profissional já nos permitiu fazer escolhas técnicas e metodológicas orientadas por essa descoberta. Tendo esse Centro de Formação cursos EFA em funcionamento e também um Centro Novas Oportunidades vimos aí uma excelente oportunidade de aprofundar o conhecimento já produzido até ao momento. Foram então a partir deste momento entrevistados também formadores de cursos EFA B3 das áreas de competência-chave (formação de base) e da

formação tecnológica (formação profissionalizante) assim como uma mediadora de um curso EFA, e técnicos e formadores do Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional. Ao todo foram entrevistados neste segundo caso em estudo treze entrevistados. As entrevistas⁵³ foram realizadas em espaços muito diversificados tentando-se sempre que possível entrevistar os nossos interlocutores em habitats “*naturais*” condizentes com as rotinas habituais da sua “*profissão*”. Na Associação de Desenvolvimento Local esteve muito presente nos lugares da entrevista a relação dos técnicos com o maior ou menor sentimento de pertença à organização. Com os formadores da “*casa*” as entrevistas decorreram sempre na Associação de Desenvolvimento Local a que “*pertencem*”, o seu espaço habitual de trabalho. Com os formadores de “*fora*” a maior parte das entrevistas ocorreram “*fora*” do lugar onde vão oferecer o seu trabalho de formação. Aqui foi preciso negociar os espaços mais adequados em função da situação de cada um dos entrevistados. Para alguns chegou-se a acordo que as salas da Universidade do Algarve seria um espaço perfeitamente aceitável. Para outros foi preciso fazer a deslocação até as instituições onde trabalham no seu dia-a-dia “*fora*” da formação. Um Centro de Reabilitação onde se fez a entrevista com um enfermeiro. Uma associação de apoio a idosos onde se entrevistou uma formadora que é psicóloga e Directora da Associação onde faz o seu trabalho diário. Um jardim ao ar livre junto à Biblioteca Municipal de Faro. A Biblioteca Municipal de Loulé. Outros ainda, no Centro de Formação Profissional onde também decorreu um dos casos de estudo. Uma outra entrevistada, psicóloga, agora desempregada e a frequentar um programa ocupacional por via do despedimento relacionado com a “*reestruturação*” governamental da Iniciativa Novas Oportunidades, sugeriu-nos o gabinete do esposo junto ao mercado da cidade onde habita. Sempre, em todos os lugares escolhidos, a preocupação de se assegurar as condições técnicas e sociais necessárias ao bom desenvolvimento das entrevistas. Um outro aspecto importante a levar em conta na análise é o grau de conhecimento do investigador com cada um dos entrevistados e o modo como a reciprocidade das relações de interconhecimento pode influenciar (ou não) na qualidade da informação produzida. Aqui é de assinalar que o contínuo da relação de interconhecimento entrevistado-intervistador pode variar entre um “*outro já conhecido*” através das relações de

⁵³ Do ponto de vista da temporalidade da recolha de dados as trinta entrevistas levadas a cabo na Associação de Desenvolvimento Local e no Centro de Formação Profissional em estudo realizaram-se entre Junho de 2011 e Maio de 2012. Algumas das entrevistas exploratórias realizaram-se em momentos anteriores.

trabalho anteriores e um “*outro totalmente desconhecido*” cujo conhecimento interpessoal aconteceu nos primeiros contactos dos encontros sociais marcados a propósito da situação social resultante das entrevistas. Nos casos do contacto com “*outros já conhecidos*” destacamos três situações distintas. Uma primeira situação em que uma das mediadoras entrevistadas nas primeiras entrevistas exploratórias para além de ter sido nossa colega de trabalho tinha connosco a partilha dos laços familiares. Uma segunda situação em que alguns outros entrevistados também a quando das entrevistas exploratórias tinham já anteriormente contactado connosco em situação de trabalho nos dispositivos EFA. Uma terceira situação em que três dos entrevistados tinham sido nossos alunos na Universidade do Algarve, dois deles no curso de licenciatura em Sociologia e um deles no curso de licenciatura em Ciências de Educação estando todos eles a trabalhar nesse momento na implementação da Iniciativa Novas Oportunidades a nível local. A grande maioria dos formadores e técnicos entrevistados caiu, de toda a forma, na categoria dos “*outros desconhecidos*” que só a situação de entrevista permitiu provocar a relação. Isto fez-nos ter alguns cuidados ao nível do jogo sociológico bem conhecido do envolvimento e da distanciação (Elias, 1997). Para os formadores cuja relação de interconhecimento já estava bem sedimentada o cuidado tratou-se de ter alguma distância face ao conhecimento partilhado resultante do conhecimento comum de perspectivas sobre o trabalho de formar adultos no âmbito dos cursos EFA. Não era só aquilo que já conhecíamos da perspectiva desses entrevistados que poderia estar presente na situação de entrevista como aquilo que eles conheciam dos nossos posicionamentos face a este tipo de dispositivos. De que forma o conhecimento que estes nossos interlocutores, antes colegas de trabalho, tinham das nossas perspectivas face à educação e formação de adultos condicionavam o que era dito na situação de entrevista e talvez mais importante do que isso, daquilo que eles sentiram que não poderiam dizer? Já com as entrevistas com os nossos interlocutores desconhecidos até ao momento do contacto para situação de entrevista, a necessidade de envolvimento e da introdução de tácticas de sedução, a conquista da confiança do outro, a busca da empatia através da simpatia foram um passo importante para entrar de forma rápida no mundo profundo de pessoas que não nos conheciam de lado algum. Aqui as estratégias de contacto divergiram. Enquanto alguns dos entrevistados foram contactados directamente por mim a partir das listas fornecidas pelas mediadoras das entidades, já depois das mesmas terem informado os técnicos das minhas intenções, outros contactos surgiram da constituição da amostra em bola de neve, sendo sempre essas sugestões

avançadas pelas pessoas que íamos conhecendo no terreno aproveitadas para fazer novos contactos. A estratégia de constituição da amostragem através desta tática mista permitiu assim chegar através da lista a técnicos e formadores que não tinham sido sugeridos por outros o que permitiu evitar o enviesamento amostral conhecido que consiste no facto dos indivíduos já entrevistados sugerirem quase sempre pessoas que lhes podem ser próximas, correndo-se o risco dessa proximidade social levar a uma redução da compreensão da pluralidade de perspectivas e de modelos culturais em jogo na análise. O balanço global do envolvimento dos entrevistados na amostra final é francamente positivo, uma vez que apenas uma das pessoas que contactámos se recusou de imediato a realizar a entrevista. De salientar também que em termos da maior ou menor facilidade de acesso ao campo poderíamos assinalar uma diferença interessante nas duas organizações a que recorremos como campo de estudo empírico. Na Associação de Desenvolvimento Local foi nítido estarmos perante um modo de funcionamento e uma cultura organizacional com um forte peso das relações sociais informais e com um menor peso das relações burocráticas hierarquizadas. Os nossos contactos foram aqui mais fluídos e não notámos hesitações de monta no abrir as portas ao intruso que sempre é o investigador. Encontrámos sim um grande receio face ao modo como os possíveis resultados poderiam pôr em causa alguns dos aspectos das práticas de educação de adultos da Associação, fazendo nós a leitura deste receio da crítica estar relacionado com um anterior estudo académico realizado na Associação que foi relativamente crítico face ao trabalho desenvolvido pelos profissionais que nela trabalham sem que aos mesmos tivessem sido devolvidos os resultados antes da sua publicitação pública; o que nos levantou a obrigação moral de ter o cuidado em devolver os resultados da investigação aos actores participantes na mesma para que estes tivessem a oportunidade de fazer valer as suas perspectivas sobre o produto quase finalizado. No Centro de Formação Profissional sobre tutela Estatal estiveram claramente mais presentes as relações hierárquicas e burocratizadas e aqui ouve que ter um cuidado acrescido em dar os passos “*certos*” com as pessoas “*certas*” de modo a estabelecer a confiança dos responsáveis da entidade até chegar aos actores centrais da implementação da Iniciativa. Foi-nos pedido também, quase que exigido como troca de entrada na organização a entrega de uma versão do relatório final antes da nossa defesa de tese no mundo da academia assim como solicitado o guião da entrevista aos formadores a entrevistar. Enviado um guião-tipo de entrevista, garantida a versão final do trabalho antes da defesa académica do mesmo, ultrapassados os meandros das

hierarquias burocráticas, a confiança estabeleceu-se e o acesso ao campo fez-se sem quaisquer dificuldades.

4.6. A entrevista como instrumento central da produção dos dados

Numa investigação em que se pretende produzir conhecimento no domínio das ciências sociais e para o nosso caso em particular, uma investigação enquadrada pelo olhar sociológico, os instrumentos de “*recolha*” dos dados não podem ser desligados da sua interdependência irreduzível com os objectivos da investigação, as questões colocadas e que se pretendem ver esclarecidas, os posicionamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos. Tratando-se de compreender os modos de apropriação das políticas públicas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades a partir das perspectivas dos próprios que têm a seu cargo construção da acção pública no terreno a entrevista foi a técnica de produção dos dados que nos pareceu mais adequada. Ela é aqui considerada o instrumento central que permitiu a construção progressiva do objecto ao longo de todo o percurso da investigação. Tendo como olhar teórico central a sociologia da individuação de Martuccelli (2006) a exploração do pensar, do sentir, do dizer, dos estados de alma dos indivíduos, foi o ponto de partida sem o qual os modos individuados de apropriação da acção pública do trabalho de formar os adultos pouco escolarizados seriam impossíveis de apreender. Dizemos ponto de partida porque se considerámos de extrema importância seguir os conselhos de Weber (1971) sobre a sociologia compreensiva, em que a escuta activa e a capacidade empática e de introspecção dos outros significativos são centrais para captar o sentido que os actores dão às suas acções, no âmbito de uma sociologia das provas não é essa a finalidade última. Aqui é a extrospecção (Martuccelli, 2010a:165) que nos move. Partir das existências individuais e da exploração do social mais íntimo presente em cada técnico e formador de adultos entrevistado é vital neste modo de produção de conhecimento mas o objectivo final é a compreensão macrosociológica de como produz uma determinada sociedade um determinado tipo de indivíduo. É a singularidade societal dos modos de apropriação das políticas públicas de adultos na sociedade portuguesa no âmbito das “*Novas Oportunidades*” o que verdadeiramente nos interessa. Para chegar aqui o conhecimento das representações dos indivíduos sobre aquilo que fazem nos seus contextos de trabalho formativo quotidiano foi a chave que nos permitiu a abertura do conhecimento do social. A entrevista, nesta lógica de construção do social que procura construir teoria

a partir de um vai e vem constante na sua relação com a empiria é muito mais do que um mero instrumento de recolha de “dados” uma vez que é acima de tudo uma técnica de produção de conhecimento central na progressiva construção do objecto. O guião de entrevista foi assim produzido de forma aberta com a ideia subjacente de permitir a livre espontaneidade no discurso dos entrevistados procurando-se ao máximo não impor categorias de pensamento a priori. Começámos estrategicamente por colocar algumas questões de identificação (poucas) que nos permitiram quebrar o gelo inicial dos primeiros contactos interpessoais e ao mesmo tempo isso serviu para irmos sedimentando a confiança dos nossos entrevistados. Em seguida formulámos questões muito abertas de forma a que os estados de alma dos nossos interlocutores pudessem dar-se a conhecer e dar-nos a conhecer a profundidade do seu pensamento sobre o seu trabalho no domínio da Iniciativa Novas Oportunidades. As entrevistas foram todas gravadas após seguirmos o protocolo inerente ao código de ética e deontologia da “boa” prática do ofício do sociólogo. Garantido o anonimato⁵⁴ e a confidencialidade da informação, dos nossos interlocutores e das respectivas organizações onde trabalham, explicados de forma genérica os objectivos da pesquisa, o objecto técnico “gravador” aparentemente não levantou incómodos a nenhum dos nossos informadores. As entrevistas foram depois transcritas integralmente com o auxílio precioso de uma ex-formanda minha no âmbito dos cursos EFA, em forma de trabalho à jorna e foram depois ouvidas por mim de novo de forma atenta e minuciosa, tendo nesta altura a possibilidade de verificar a (re) tradução do discurso oral inerente à gravação para o discurso sobre a forma escrita. Este auxílio na transcrição das entrevistas revelou-se precioso uma vez que a leccionar duas a três disciplinas na Faculdade de Economia da Universidade do Algarve e a fazer o exercício da investigação em simultâneo cremos que a fazermos nós a transcrição integral das entrevistas seria uma tarefa impossível de cumprir em simultâneo com o avanço da investigação quer do ponto de vista da análise empírica, quer da construção teórica. De toda a forma tendo optado pela análise estrutural de conteúdos como técnica central de análise dos dados revelou-se de extraordinária importância a escuta atenta do registo oral das gravações, o que em conjunto com a leitura dos excertos escritos permitiu a identificação mais rápida das passagens quentes dos discursos produzidos, o que se revelou fundamental para a

⁵⁴ Os nomes próprios com que aqui designamos os formadores e as próprias organizações onde os mesmos fazem os trabalhos de formação são fictícios de modo a que os discursos que possam comprometer os sujeitos que os enunciam não possam ser associados às pessoas que usaram da fala.

construção isotópica feita a partir da análise do material. A condução das entrevistas revelou-se um momento riquíssimo da produção dos dados. Estando conscientes da entrevista ser um tipo de relação social de uma forma muito específica em que o objectivo da mesma é a produção de conhecimento em função de objectivos específicos da investigação segundo as regras do jogo científico, ela não deixa de ser uma relação social mais ou menos assimétrica com o que isso implica para a relação entrevistador-entrevistado e para os efeitos ao nível da informação assim produzida. Daí a preocupação em não impor de forma violenta as nossas categorias de pensamento ao discurso dos nossos entrevistados, a preocupação com a escuta atenta, a máxima atenção às palavras; a entrevista se é uma situação social marcada pela relação de poder, é igualmente constituída por jogos de linguagem (Wittgenstein, 2002). A atenção ao não dito, aos silêncios, às hesitações, aos implícitos, à linguagem não verbal (e que dificuldade nós por vezes sentimos na gestão do olhar), tudo isto elementos da relação social de comunicação extremamente difíceis de controlar e sem sabermos realmente de que forma este tipo de elementos provoca efeitos sobre os resultados finais da investigação. Como diz Bourdieu (1999), se não é possível a neutralidade axiológica e o controlo da objectividade do conhecimento produzido, só um esforço de objectivação participante e de uma constante reflexividade reflexa, mobilizando uma sociologia da sociologia, pode permitir um mais rigoroso conhecimento “*objectivo*” do social. É esta constante vigilância epistemológica que nos permite fazer face e analisarmos os efeitos possíveis de situações como o facto de inesperadamente sermos confrontados com questões dos entrevistados em que o entrevistador passa a ser entrevistado. Por vezes é mesmo a nossa opinião sobre um determinado assunto em análise que é perscrutada. Numa outra situação percebemos que colocámos uma questão que para aquele entrevistado não faz o mínimo sentido e ele mesmo nos faz sentir isso. Noutras ocasiões é ainda a nossa interlocutora que nos diz esperar ter avançado com a “*boa*” resposta à questão que lhe foi colocada, ou então, é-nos pedido a devolução dos resultados da pesquisa de modo a que se possa controlar alguns resultados que possam pôr em causa a organização a que se pertence. Na globalidade sentimos que o material produzido é extremamente rico e houve mesmo entrevistas em que a intimidade na partilha originou quase que um verdadeiro sentimento de “*comunhão*”. A entrevista pareceu-nos ter-se revelado assim um óptimo instrumento para aceder à profundidade do social em análise. A construção isotópica resultante da análise estrutural de conteúdos revelou-se muito sugestiva na alimentação da investigação numa lógica da descoberta. O artesan

intelectual que partiu da identificação dos primeiros indícios enquadrado por uma lógica inerente ao paradigma indiciário veria depois o seu esforço premiado quando da formulação das suas conjecturas. A incessante interacção entre o esforço de construção teórica e a análise empírica numa lógica de investigação inspirada na *grounded theory* (Glaser e Strauss; 1967) permitia compreender dinâmicas de construção da acção pública que um qualquer inquérito extensivo por questionário não nos permitiria com certeza agarrar.

4.7. Sobre a análise e o modo de tratamento dos dados das entrevistas

Sendo um dos principais objectivos da nossa investigação a compreensão dos sistemas de sentido produzidos pelos formadores e pelos técnicos de educação e formação de adultos em relação ao seu trabalho na âmbito da implementação da Iniciativa Novas Oportunidades o nosso posicionamento metodológico foi o de considerar que a análise estrutural de conteúdos é uma técnica de análise de conteúdo que se poderia revelar de uma enorme potencialidade heurística na análise das entrevistas que levámos a cabo no terreno. Como refere Hiernaux (1997:161) *“Trata-se de destacar, a partir de manifestações que estruturam nos diversos materiais, cujo “conteúdo” formam, “modelos culturais”, quer dizer, sistemas de sentido típicos que orientam o comportamento dos sujeitos, que são interiorizados e socialmente produzidos, reproduzidos ou transformados”*. Isto quer dizer que o estatuto dos materiais remete não para os conteúdos explicitados no texto, mas para os modelos culturais que são possíveis de apreender a partir dos conteúdos manifestos no texto dos materiais. Segundo Hiernaux, a análise estrutural de conteúdos permite uma óptima rendibilidade analítica no processo de investigação qualitativa, pois é possível a partir de umas poucas entrevistas bem elaboradas e bem escolhidas na sua diversidade, começar a desbravar os principais sistemas de sentidos que orientam a conduta social dos actores. O principal critério orientador deste modo de analisar os dados não é portanto o da cumulatividade, onde a preocupação analítica central seria o da repetição ad infinito de um número de casos que viessem a permitir a sua validação, mas pelo contrário trata-se de partir de uma lógica que economiza esforço e que procura a diversidade de casos significativos e que apontem para a diversidade de modelos culturais possíveis de detectar. Foi esta a opção estratégica que prosseguimos a quando da análise efectuada. Pensamos que esta opção revelou-se uma aposta adequada para captar a diversidade de representações e de

práticas que atravessam o trabalho dos formadores de adultos e os seus modos diferenciados de apropriação do programa em análise. Os princípios da análise estrutural de conteúdo “*partem da ideia de que o “sentido”, a percepção, resulta de – e está em – relações estabelecidas entre si pelos elementos que o material põe em acção*” (Hiernaux, 1997:163). Os fundamentos destas relações são assim de dois tipos. Por um lado, a *disjunção*, que permite relacionar dentro de um mesmo género oposições e contradefinições dos elementos constitutivos da realidade social. Por outro lado, a *associação*, que permite estabelecer uma relação entre os elementos do real identificado pelas disjunções, ligando entre si, numa rede de atributos, esses mesmos elementos. É a partir dos códigos disjuntivos e conjuntivos “*encontrados*” no material empírico, que se formam os sistemas de sentido que nos permitem posteriormente compreender como o social se produz e se reproduz. A prática da análise estrutural implica também a recolha dos materiais empíricos adequados. Aqui a lógica da economia de esforço foi uma boa conselheira. Em vez de se optar por uma extensão de material que se tornaria numérica e logicamente impossível de tratar e que provavelmente resultaria num esforço inglório de baixo proveito científico, considerou-se preferível escolher bem os entrevistados chave em função das questões de investigação e da diversidade de modelos culturais passíveis de apreender, tendo em conta a imaginação sociológica e metodológica do espaço dos possíveis da realidade a apreender. Umas poucas entrevistas escolhidas a partir de critérios bem definidos podem permitir um benefício lógico e temporal num estado ainda inicial da investigação. Como critério importante para análise foi importante também tentar encontrar os “*bons*” materiais. Diz-nos ainda Hiernaux que os melhores materiais “*são aqueles em que os sujeitos se exprimem à sua maneira, com o mínimo de restrições ou de induções externas e igualmente com a maior riqueza em conteúdos e combinações de sentido*” (ibidem:169). Entrevistas o mais abertas possível, em que os entrevistados expõem livremente os seus estados de alma e investem com intensidade na produção de sentidos, permitem em boa parte das situações de entrevista, material muito rico para a análise. Foi possível assim, após a recolha de alguns poucos materiais iniciais, começar a identificar o esboço dos primeiros “*modelos culturais*” e com isso orientar ou reorientar a direcção da investigação e a estratégia de recolha mais pertinente e adequada dos futuros materiais. Tratou-se de caminhar no sentido de descortinar possíveis novos “*sistemas de sentido*”, complementar os já identificados em direcção à sua saturação. Encontrar novos sentidos que nos permitam encontrar nuances no material e que permitam a descrição de submodelos de modelos já encontrados, tudo

isto, num vai vem contínuo entre a descrição já feita nos primeiros esboços e o material ainda por desbravar. Hiernaux (1997) sugere mesmo que para o tratamento de materiais volumosos a estratégia passe por uma exploração do material empírico numa lógica isotópica, que permite a identificação rápida de possíveis “*locus de sentido*”, em vez de uma exploração cronológica do material, como é mais comum na tradicional análise de conteúdo sobre a forma temática, onde a prática é fazer a análise numa lógica de carácter mais sequencial, tema após tema. Para além das *isotopias*, que são locais estruturais comuns da produção de sentido, um outro utensílio eficaz na análise estrutural é a *condensação descritiva*. A necessidade de construir “*modelos*”, ou “*tipos*” comuns a uma multiplicidade de manifestações, torna este operador muito adequado quando se quer caminhar num maior grau de abstracção da descrição, recorrendo-se a termos únicos “*condensados*” que no material se podem apresentar de múltiplas formas. A lógica da análise estrutural incentiva assim a emergir no material numa lógica de economia de esforço e identificar as isotopias pertinentes para esboçar os modelos culturais que orientam as condutas dos actores sociais.

4.8. A observação directa não participante

Como já referimos atrás, a entrevista semi-estruturada foi o principal instrumento de recolha de dados que privilegiámos na nossa análise. A observação directa “*não participante*” foi utilizada como técnica complementar que teve a importante função exploratória de levantar indícios, pistas de análise e conjecturas que objecto de uma exploração mais aprofundada a quando da realização das entrevistas permitiu ir consolidando os vectores pertinentes da análise e a progressiva construção isotópica resultante da análise estrutural de conteúdos. O recurso a uma metodologia de investigação que permitisse combinar as entrevistas com a observação directa resultou do facto de querermos complementar a compreensão dos sistemas de sentidos que orientam a acção dos indivíduos através da descoberta dos modelos culturais que estão por detrás dos seus discursos manifestamente explícitos com a observação in loco das suas práticas sociais. Esta combinação técnico-metodológica permite no dizer de Arborio e Fournier (1999) “*observar directamente as práticas sociais estando presente nas situações onde elas de desenvolveram e reconstituí-las de outra forma que somente através do discurso dos actores*”. No mesmo sentido se pronuncia Iturra quando refere:

“A primeira tendência de um investigador de campo que participa na vida da população que estuda é uma tendência espontânea para acreditar no que as pessoas lhe dizem. E isto por duas

razões: uma, porque não tem neste momento outro referente senão aquilo que se lhe está a dizer; outra, porque sem ouvir o que se faz, quando, como, onde e com quem, não conseguiria saber nem sequer como movimentar-se no meio da vida dos outros (...) o dizer da população local é fundamental para o rápido crescimento do conhecimento do investigador até atingir a estatura de adulto no contexto da cultura que estuda; mas começar a penetrar o mundo que o rodeia não dá ainda elementos suficientes para o compreender e menos ainda para o explicar. O dizer será a primeira pista, mas o seu contraste com o fazer será a prova da verdade da sua existência social, que parece ser uma relação social que define intelectualmente a convivialidade e que fica no meio de todas as contradições com que o quotidiano é construído (Iturra in Silva e Pinto, 1999:155).

Dos diferentes modos de implicação possíveis de adoptar pelos investigadores que fazem a observação in situ do social optámos pela observação directa “*não participante*”. Sabendo que a mera presença do pesquisador no local de investigação já é uma forma de participação, basta recordar a clássica investigação de Hawthorne levada a cabo pela equipa de Elton Mayo no âmbito de uma sociologia do trabalho e das organizações⁵⁵, a nossa escolha foi a de uma presença marcada por uma lógica de “*espectador*” que não interviesse directa e activamente na acção⁵⁶. Esta observação directa “*não participante*” orientada por preocupações de pertinência social e prática (Arborio e Fournier, 1999:25-26) na orientação da investigação dirigiu-se para três *locus* distintos do contexto empírico de investigação. A observação directa de duas reuniões da equipa pedagógica num primeiro momento exploratório, a observação de uma apresentação pública dos temas de vida num momento posterior e a observação dos contextos de interacção onde decorreram as entrevistas e os cenários da acção. No caso das reuniões das equipas pedagógicas a entrada no terrenos a observar foi negociada com a mediadora do curso EFA⁵⁷ e com os formadores que não levantaram problemas de maior à presença do investigador. No caso da observação da apresentação pública do tema de vida trata-se de um caso em que nos pareceu a observação plena de oportunidade uma vez que um convite inesperado de um formador foi aproveitado para levar a cabo mais uma sessão de observação no local onde a prática formativa aconteceu e por último, no caso da observação dos contextos de interacção onde decorreram os

⁵⁵ Uma apresentação do conhecido efeito Hawthorne pode ser encontrada na obra de Bernoux (1985:70).

⁵⁶ A nossa presença na condição de “*espectador*” não impediu por exemplo o conhecido efeito do observador observado. A nossa presença quer nas reuniões da equipa pedagógica de formadores quer na apresentação pública do tema de vida não deixou de ser motivo de curiosidade para alguns dos presentes. Procurámos ter uma postura o mais discreta possível de modo a interferir ao mínimo no curso da acção, sabendo contudo que uma das lições retiradas da pesquisa de Hawthorne é precisamente que a mera presença de um observador num determinado contexto de acção impossibilita a neutralidade da sua participação.

⁵⁷ Tivemos neste momento o cuidado de informar sobre os objectivos da investigação e da pretensão de exercer o nosso papel como observador não participante o que implicava a intenção de não interferir directamente na acção. Garantimos o anonimato dos intervenientes e a confidencialidade na utilização da informação e pedimos autorização para gravar as reuniões, autorização esta que foi imediatamente concedida.

encontros sociais inerentes às relações sociais de investigação recorreu-se a um caderno de campo em que no seguimento imediato de cada entrevista com os formadores nas respectivas organizações em que trabalham se procedeu ao registo da informação que considerámos com potencial relevante para a análise. Outra preocupação que esteve presente na nossa postura de investigação teve que ver com o grau de conhecimento e de maior ou menor familiaridade social com o terreno empírico que se pretendia conhecer do ponto de vista sociológico. Alguns anos de intervenção prática como mediador e formador dos cursos EFA e como formador dos técnicos que trabalham na Iniciativa Novas Oportunidades aconselharam-nos a ter uma atenção especial ao distanciamento necessário por parte de quem agora pretendia conhecer cientificamente um terreno de elevada familiaridade social. Tornar o familiar estranho (Delamont, 1987:152) tornou-se uma preocupação primordial. Um questionamento permanente e uma reflexividade constante (Bourdieu, 1992: 34) em torno dos discursos, dos modos de posicionamento dos actores, uma atenção ao significado social das práticas sociais que são aparentemente evidentes, naturalizadas e dadas de uma vez por todas, consolidadas pelas rotinas da prática quotidiana tornou-se um imperativo para poder agarrar as pistas mais ricas para a construção do objecto ainda em fase embrionária. Quanto às notas de campo estas foram de três diferentes tipos. Notas descritivas de discursos, factos, contextos, objectos e disposições de objectos. Notas de reflexão pessoais e impressões resultantes da relação social de investigação. Notas de carácter mais analítico que permitiram o levantamento de indícios e a formulação de conjecturas que permitissem avançar nos caminhos da pesquisa. O tratamento do material empírico consistiu na reunião dos conteúdos manifestos mais quentes que apontassem num momento posterior a quando da sua sujeição à análise estrutural de conteúdos à descoberta das “boas” isotopias. A análise deste material permitiu desde logo levantar pistas importantes para vectores de análise como os modos de representação dos beneficiários da formação, as provas do trabalho de formar ou ainda a construção local do currículo e o modo poietico da acção que conduz ao seu produto final. Estas pistas de análise foram ainda importantes para a colocação de questões pertinentes e já mais direccionadas no momento das entrevistas semi-directivas. De toda a forma, tendo esta observação inicial à descoberta (Arborio e Fournier, 1999: 16) tido uma função muito importante no decorrer da análise pelas pistas que permitiu levantar, é importante mencionar que a intenção inicialmente planeada do ponto de vista da estratégia metodológica de investigação era confrontar os sistemas de sentidos que orientam as práticas com a

análise das próprias práticas sociais a partir de uma observação directa “*não participante*” de carácter sistemático, o que acabou por não se concretizar devido ao facto das exigências do nosso trabalho lectivo como assistente universitário colidirem com o tempo em que as práticas efectivas levadas a cabo nos cursos EFA se concretizavam.

4.9. A pesquisa documental

Como refere Pierre de Saint-George⁵⁸ “*não existe investigação sem documentação*”. Seja no momento da revisão do “*estado da arte*” sobre um determinado domínio de investigação, seja pelas preocupações teóricas, metodológicas, epistemológicas ou empíricas relacionadas com os objectivos e a condução da pesquisa, a pesquisa documental torna-se imprescindível na fabricação do objecto que se pretende investigar. Para além da pesquisa documental entendida de forma mais lata inerente às nossas preocupações teórico-metodológicas impôs-se na nossa pesquisa uma preocupação específica com a compreensão do sentido das políticas públicas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades a partir da documentação que permitisse perceber com mais profundidade os seus contornos. Recorremos assim a fontes escritas oficiais⁵⁹ e não oficiais de carácter público tais como os textos legais que regulam a medida em estudo, as normas de orientação que regulam os cursos EFA e o trabalho nos CNO, os Referenciais de Competências-Chave produzidos pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e posteriormente pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), as portarias que regulam os novos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP). A análise das orientações normativas reguladas nesta documentação oficial permitiu uma melhor compreensão das políticas tal como elas são representadas pelo poder estatal nas suas intenções. Foi possível adquirir assim uma maior clarividência na compreensão das finalidades da política, da intenção dos seus modos de concretização, dos instrumentos e dos dispositivos da acção pública propostos, dos actores a mobilizar e das suas funções específicas, dos destinatários, da sua representação normativa e dos efeitos pretendidos da medida sobre estes últimos.

⁵⁸ Para uma análise reflexiva das questões inerentes à pesquisa documental ver o texto de Saint-Georges na obra de Albarello et al (1997:15) intitulado “*Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político*”.

⁵⁹ Consideramos fontes oficiais as fontes que “*dependem exclusivamente de agentes do Estado ou de pessoas mandatadas pela autoridade do Estado e que agem no quadro das suas funções*” (Saint-Georges in Albarello et al, 1997: 22).

Um segundo tipo de documentos em análise são alguns dos relatórios de investigação que entretanto foram sendo produzidos na academia com o objectivo de análise desta medida concreta de política pública. Dos documentos analisados destacamos aqui como exemplo dois relatórios encomendados por iniciativa governamental; o primeiro por encomenda da ANQ no período da governação socialista de José Sócrates a uma equipa de investigação da Universidade Católica coordenado por Roberto Carneiro⁶⁰, o segundo, encomendado pelo Governo de Pedro Passos Coelho a uma equipa do Instituto Superior Técnico coordenado por Fernando Lima⁶¹. Para além destes, outros relatórios produzidos no âmbito da academia portuguesa foram tidos em consideração como por exemplo o estudo coordenado por Salgado (2011) ou ainda a nível internacional com destaque para o relatório produzido por um grupo de peritos⁶² da União Europeia que viram no Programa Novas Oportunidades um exemplo de uma boa prática política na promoção da literacia à escala Europeia. Para além dos documentos oficiais de carácter público foram analisados também textos não oficiais com especial interesse para a análise. Foi o caso da análise de alguns textos publicados na imprensa nacional especialmente relevantes para a compreensão da controvérsia pública⁶³ em torno da Iniciativa Novas Oportunidades. Por fim, importa dizer que toda a análise documental foi objecto de uma atenta crítica das fontes quer ao nível da sua crítica interna quer externa. Por um lado, no caso específico dos textos produzidos e reproduzidos pela imprensa houve a preocupação de confrontar a informação reproduzida nas diversas fontes de informação a que tivemos acesso e por outro lado, a preocupação permanente na análise de todas as fontes escritas em situar a informação reproduzida na sua relação com quem a produz⁶⁴, com quem a enuncia, a legitimidade dos suportes por onde ela é veiculada e o lugar e o estatuto de onde se produz a fala. O procedimento de trabalho de análise documental levado a cabo inspirou-se no que os historiadores designam por

⁶⁰ Carneiro et al (2009a), *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos de Avaliação Externa*, Lisboa: Universidade Católica e ANQ, I.P.

⁶¹ Lima et al (2012), *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*, Lisboa: Instituto Superior Técnico.

⁶² Consultar o relatório do *EU High Level Group Of Experts On Literacy*, Final Report, September, 2012.

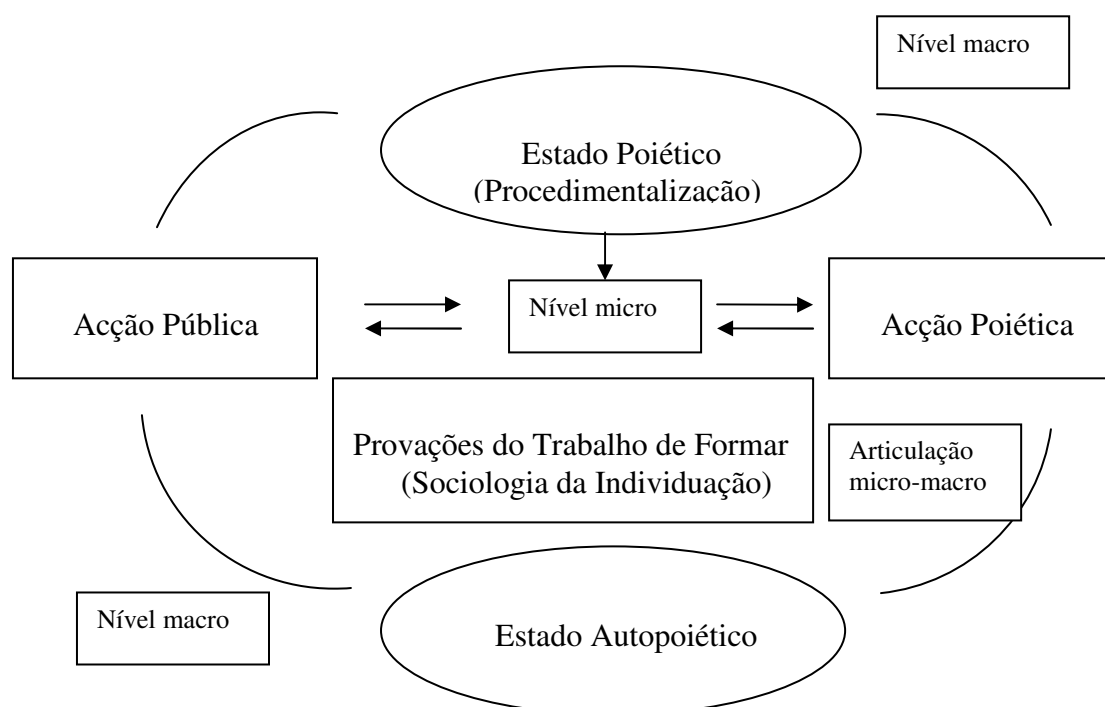
⁶³ Expressões fortes como a produzida pelo Primeiro-Ministro Pedro Passos Coelho de que a Iniciativa Novas Oportunidades é uma “*certificação à ignorância*” ou as proferidas pelo ex-Ministro das Finanças Medina Carreira de que as Novas Oportunidades são uma “*trafulhice de A a Z*” foram reproduzidas um pouco por toda a imprensa nacional e contribuíram para a forte controvérsia pública em torno da medida e para a sua politização na arena pública.

⁶⁴ Se os filósofos da linguagem (Austin, 1970) são extraordinariamente importantes para a compreensão dos efeitos do dizer (e podíamos completar nós, do escrever) é em Bourdieu (1982) que nos parece estar uma das melhores propostas para a compreensão do discurso na sua relação com o lugar e o estatuto de quem o enuncia.

crítica histórica e a intenção sempre presente foi a de “*examinar metodicamente os documentos para se esforçar por determinar o seu alcance real e tentar medir o grau de confiança que possa ser-lhes concedido, tanto no que são como no que dizem*” (Saint-Georges in Albarello et al, 1997:42). O trabalho de análise documental foi também determinante para a boa compreensão do enquadramento espaço-temporal e sócio-histórico do objecto.

4.10. O modelo de análise

4.11. O quadro de referência teórico



O modelo analítico que orienta a nossa interpretação da construção da acção pública a partir do analisador Iniciativa Novas Oportunidades apesar de partir de uma lógica predominantemente indutiva assente nos indícios e conjecturas que o terreno foi sugerindo não deixou de se orientar pelo primado da teoria⁶⁵ na sua função de comando. Isso quer dizer que de forma diferente das formas mais puras da *grounded theory* em

⁶⁵ Se como defendia Bachelard o sentido do vector epistemológico vai do racional para o real então é de plena pertinência a proposta de Ferreira de Almeida e Madureira Pinto quando sugerem que à teoria seja conferida “o papel de comando do conjunto do trabalho científico que se traduz em articular-lhe os diversos momentos: Ela define o objecto de análise, confere à investigação, por referência a esse objecto, orientação e significado, constrói-lhe as potencialidades explicativas e define-lhe os limites” (Almeida e Pinto, 1999:62). O incessante processo dialéctico entre trabalho teórico e pesquisa empírica não pode pois deixar de se orientar pelo modo como as propostas teóricas vão formatando o olhar sobre o objecto.

que é a empiria tout court a ditar a ancoragem dos construtos teóricos fabricados, no nosso caso, apesar da rejeição de um modelo epistemológico de construção sociológica oposto, o puro modelo hipotético-dedutivo, considerámos que é a fecunda interacção entre os pressupostos teóricos que nos pareceram de maior fecundidade analítica para a leitura sociológica do nosso objecto e a sua relação de adequação àquilo que nos foi sendo dito pela análise empírica, numa lógica mais próxima da abdução, que seria o caminho mais adequado para uma boa compreensão do nosso objecto. Como se constrói a acção pública do trabalho de formar no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades num contexto hegemónico das políticas neoliberais em que o Estado Regulador se orienta por uma lógica Proético/Procedimental? Quais os modos de apropriação, os sentidos e as lógicas de acção que nos permitem a compreensão da orientação das políticas públicas enquadradas por um Estado Social que busca a activação dos indivíduos? O esquema analítico que em cima reproduzimos procura ilustrar a articulação dos principais instrumentos teórico-conceptuais de que nos socorremos para iluminar a apreensão empírica do fenómeno social em estudo. Ao contrário das análises fenomenológicas que procuram a compreensão sociológica do social muito ao nível da compreensão das interacções, como é o caso das abordagens interacionistas⁶⁶ e etnometodológicas que descuram a visão de sistema e de como este pode influenciar os fenómenos ao nível das interacções micro, e ao contrário também das visões estruturalistas e sistémicas que não levam em conta as interacções individuais o nosso modelo analítico parte do pressuposto de que a boa compreensão dos fenómenos sociais só é possível com uma leitura teórica que procure ultrapassar os falsos dualismos já bem denunciados na literatura sociológica e que leve, portanto, em conta, a integração dos aspectos micro e macro do social. É isso que permite a sociologia da individuação de Martuccelli (2006) e o operador analítico prova, uma vez que é a partir deste corpo teórico que se procura compreender os modos de apropriação da acção pública do trabalho de formar no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades e é esta macrosociologia que nos permite partir das existências individuais para a compreensão explicativa da singularidade societal que constitui o fazer das políticas públicas de educação básica de adultos na contemporaneidade da sociedade portuguesa. Como conceitos auxiliares da interpretação deste jogo analítico socorremo-nos também dos

⁶⁶ Este é por exemplo o caso da *Frame Theory* (Cefai e Trom, 2001) que preocupada com os quadros da acção colectiva nos parece centrar-se excessivamente numa leitura dos contextos significativos da acção descurando a forma como os sistemas de sentido estruturalmente presentes nas interacções podem condicionar o funcionamento do social e por conseguinte a leitura que é possível fazer do mesmo.

conceitos de acção poiética de Soulet (2006a) e de procedimentalização de De Munk e Verhoeven (1997) no sentido de Estado Poiético tal como concebido por Salgado (2002) e Balsa (2011) e ainda do conceito de autopoiésis tal como proposto por Maturana e Varela (1995). Parte-se da hipótese de que a orientação do Estado na fabricação da acção pública se faz numa lógica procedimental, que o Estado contemporâneo conduz a sua acção secundarizando as suas finalidades éticas em detrimento do agir poiético e que em paralelo com os constrangimentos que obrigam o Estado a agir predominantemente no seu modo Poiético ele não deixa nunca de se autoproduzir numa lógica autopoiética que tem como finalidade última o controlo social e a manutenção do poder. Neste sentido, pressupõe-se que ele não abandona nunca a sua finalidade política, no sentido dado por Maquiavel na sua análise do Estado Moderno.

4.12. Da relação à empiria – Vectores de análise extraídos da análise estrutural de conteúdos

A análise estrutural de conteúdos aplicada a 38 entrevistas com os técnicos encarregues da implementação no terreno da medida de política pública “*Novas Oportunidades*” permitiu a explicitação de um certo número de modelos culturais a partir de quatro vectores centrais na análise. Um primeiro vector analítico que remete para os “*Modos individuados de ser formador de adultos*” e que permite perceber a partir de um certo número de códigos, os diferentes modos pelos quais é possível a existência do ser formador de adultos no âmbito do enquadramento dos dispositivos EFA. Foram assim objecto de análise os códigos “*Relação à identidade profissional subjectivamente percebida*”; “*A pertença institucional*”; “*Os modos de envolvimento na ocupação de formador*”; “*A condição face ao trabalho*”, “*Os modos de relação à pedagogia*” e “*A relação à temporalidade da formação e à intensidade dos laços sociais*”. Um segundo vector de análise orientou o olhar para os “*Modos de Representação dos beneficiários*” pelos técnicos e formadores que trabalham na Iniciativa e ainda para “*As provações e as gratificações do trabalho de formar*”. A representação social dos técnicos sobre as motivações sociais e pedagógicas que levam os beneficiários da formação a frequentarem a medida em análise permitiram esboçar quatro tipos ideais de clientes cuja orientação para a formação passa por motivações distintas. Foram assim caracterizados os modelos culturais que remetem para “*Os oportunistas*”, “*Os clientes ideais*”, “*Os forçados*” e os “*encostados*”. Quanto às provações do trabalho de formar

foi traçado um sistema de provações com a identificação de nove desafios essenciais: - *“Trabalhar com um público “difícil”*”, *“A dificuldade em mudar comportamentos”*, *“Trabalhar com públicos não motivados para a prática da formação”*, *“Gerir uma ordem social potencialmente conflitual”*, *“Implementar o trabalho em equipa”*, *“Fazer face às representações negativas dos destinatários da formação face a determinados tipos de saberes”*, *“Fazer face à heterogeneidade dos saberes e competências dos formandos”*, *“A baixa literacia dos formandos”*, *“Fazer face à imprevisibilidade inerente ao ofício de formador”*. No que toca aos *“Aspectos gratificantes do trabalho de formar”* a análise orientou-se a partir dos códigos *“Reconhecimento social”* e *“Reconhecimento Profissional”*. Um terceiro vector de análise orientado para a análise dos *“Modos de Apropriação Organizacional”* da medida foi estruturado a partir dos códigos *“Finalidades da intervenção”*, *“Os modos de acompanhamento”* das acções de formação, *“A intervenção do mediador”* e os *“Modos de fabricação do trabalho pedagógico”*. Um quarto eixo analítico orientado para a construção dos modelos culturais que nos permitem apreender *“Os sentidos e as lógicas de acção face à implementação da Iniciativa Novas Oportunidades”* permitiu a análise dos códigos *“Percepção de justiça da medida”*, *“Lógica da orientação da medida”* (quantidade vs qualidade), *“Temporalidades da acção pública”*, *“Universo de destinatários da medida”*, *“Lógicas de intervenção do Estado”* na construção da acção pública. É a análise detalhada de cada um e do conjunto destes vectores analíticos que está na base da proposta de interpretação dos modos de construção colectiva da acção pública que propomos como argumentário central da nossa tese e que em seguida passamos a apresentar.

IV Parte

A Análise e a Discussão dos Dados

5. Modos individuados de ser formador na educação básica de adultos

5.1. Alguns atributos caracterizadores dos técnicos de educação e formação de adultos

O conjunto da nossa amostra é constituído por um total de 30 entrevistados⁶⁷ sendo 17 deles do género feminino e 13 do género masculino. As idades dos entrevistados variam entre a idade mínima de 28 anos e a idade máxima de 63 anos, sendo a média de idades dos técnicos envolvidos na formação de aproximadamente 37 anos, o que nos permite dizer que estamos perante uma ocupação que é levada a cabo maioritariamente por “*profissionais*” relativamente jovens. A origem social dos pais dos entrevistados, perspectivada a partir dos indicadores nível de escolaridade e profissão indica, comparativamente às elevadas qualificações de que a maior parte dos formadores é detentor que para a maior parte destes estamos perante trajectórias de mobilidade social ascendente por via da aquisição do capital escolar situando-se estes socialmente na nova pequena burguesia⁶⁸, em contraste com o posicionamento social dos seus pais cuja origem social, na sua maior parte, é manifestamente inferior, quer pelo capital escolar de que são portadores quer pelo estatuto social das posições ocupadas. A estrutura de qualificações dos formadores e dos seus pais põe em confronto uma desigualdade estrutural da sociedade portuguesa podendo-se constatar, o que não deixa de ser interessante, que os pais dos formadores entrevistados poderiam perfeitamente ser seus potenciais “*clientes*” no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. A caracterização dos atributos dos entrevistados encarregues da implementação desta medida expõe assim brutalmente um dos maiores contrastes do processo de escolarização⁶⁹ actual. Uma população mais jovem fortemente escolarizada que teve a oportunidade social de

⁶⁷ A que se somam 8 entrevistas exploratórias, o que perfaz um total de 38 entrevistas. Os dados de caracterização sócio-demográfica dos entrevistados dizem respeito apenas às 30 entrevistas realizadas após essa primeira fase de exploração do terreno.

⁶⁸ Recorremos aqui à tipologia das classes sociais de Bourdieu (1979) para quem a posição dos agentes no espaço social depende do volume e da estrutura do seu capital. Para o caso dos formadores e dos outros técnicos de formação a espécie de capital que predomina no volume global do capital detido é claramente o capital cultural em comparação com o capital económico de que são detentores.

⁶⁹ Este contraste é bem evidenciado por Almeida e Vieira (2006) no livro “*A escola em Portugal*” onde as autoras a partir da análise da evolução de alguns indicadores de escolarização na sociedade portuguesa assinalam a lenta e tardia modernidade escolar do ponto de vista histórico, uma acelerada escolarização da população jovem nas últimas décadas e uma escolarização da população adulta ainda hoje muito baixa. Dizem-nos estas autoras: “(...) *estes dados parecem eloquentes quanto ao fosso geracional que actualmente caracteriza a situação educativa dos portugueses. Uma população adulta ainda muito marcada por baixas ou mesmo nulas qualificações escolares, e pouco convertida a uma educação/formação permanente ou continuada ao longo da vida, coexiste com uma população infantil e juvenil que acede cada vez mais precocemente à instituição escolar e que prolonga douradamente os seus estudos para além dos nove anos de escolaridade obrigatória*” (idem:48-49).

levar a cabo trajectórias de escolarização longas e uma população idosa com níveis de escolarização muito baixos com percursos escolares e formativos de curta duração. A estrutura de qualificações dos formadores, quase todos com formação de nível superior, permite-nos dizer também, tendo em conta as suas áreas de formação, que estamos perante uma enorme diversificação dos perfis de formação que podem abranger profissionais da área da Sociologia, da Psicologia, das Engenharias, da Gestão de Empresas, da Matemática, das Literaturas, etc. É a fragmentação dos percursos formativos aquilo que define o traço comum às trajectórias de formação dos técnicos da formação no que às suas especializações académicas diz respeito. Alguns, poucos, têm especializações ao nível da educação de adultos para além da sua área de formação académica de base, o que não acontece na maioria dos casos. Esta diversificação e fragmentação de perfis dos formadores que fazem a sua intervenção na Iniciativa Novas Oportunidades manifesta-se também nos diferentes modos individuados de ser formador de adultos. É isso que a análise estrutural de conteúdos permite constatar a partir dos critérios analíticos “*relação à identidade profissional subjectivamente percebida*”, percepção face à “*pertença institucional*”, os diferentes “*modos de envolvimento na ocupação de formador*”, a percepção da “*condição face ao trabalho*”, os diferentes “*modos de relação à pedagogia*” ou ainda os modos de relação à “*temporalidade da formação*” e à “*intensidade dos laços sociais*”.

5.2. Ser ou Não Ser formador: Eis a Questão

A isotopia que nos permite objectivar as percepções subjectivas da relação à ocupação de formador permite-nos constatar da existência de diferentes modos individuados relativamente à identidade sócio-profissional percebida pelos próprios. Diferentemente da identidade sócio-profissional atribuída⁷⁰ estatalmente que remete a condição de formador para a objectivação de uma “*profissão*”⁷¹ estatutariamente bem delimitada

⁷⁰ Mobilizamos aqui os conceitos desenvolvidos por Dubar (1997) na sua reflexão sociológica sobre a construção social das identidades sociais e profissionais de *identidade para si* e *identidade para o outro*. A identidade para o outro corresponde no nosso caso à definição oficial do Estado sobre o ser formador EFA enquanto que a identidade para si corresponde à identidade percebida pelos próprios formadores a partir da definição que produzem sobre si próprios. Também Goffman (1988) faz uma distinção entre *identidade real* e *identidade virtual*. A identidade social real resulta do olhar dos indivíduos sobre si próprios e a identidade social virtual de processos de atribuição identitária produzidos pelo olhar dos outros.

⁷¹ O termo profissão vai aparecer com aspas ao longo de todo o trabalho para recordar que a categoria profissão não é um dado naturalizado dado de uma vez por todas mas um processo de construção histórica e social. Para os funcionalistas o conceito de profissão estruturou-se a partir do modelo das profissões liberais como a medicina e o direito. Haveria assim como que um conjunto de atributos naturalizados que

não é isso que se passa na mente dos formadores quando os escutamos singularmente a partir das suas percepções subjectivas. A isotopia aqui em análise mostra-nos, desde logo, uma oposição clara entre um modo de relação à ocupação de formador que encara o ser formador de educação e formação de adultos como uma actividade secundarizada e o ser formador de educação e formador de adultos como uma actividade central na identidade profissional dos formadores. No primeiro modelo ser formador de adultos não é sequer considerado uma “*profissão*”. No segundo modelo encontram-se os formadores que encaram a actividade de formar como uma “*profissão*” constituída. A análise do monte isotópico⁷² permite-nos dizer que para alguns dos formadores a sua vida “*não é só ser formador*”, permite-nos também verificar que estes dizem ter a sua outra “*actividade profissional*” específica e que a actividade de formador funciona como “*um acréscimo*” à sua actividade principal. A formação é encarada como “*um complemento*” para a sua “*realização pessoal*”, serve para “*quebrar a monotonia*” do seu outro trabalho no dia-a-dia e é um espaço onde se pode transmitir a “*perícia técnica*” desenvolvida na sua verdadeira “*profissão*”. Ser formador EFA é percebido como um part-time porque “*ninguém pode viver só da formação*”. O modelo cultural oposto resultante da análise estrutural de conteúdos diz-nos, pelo contrário, que para outros formadores a sua vida profissional “*é só*” o ser formador. Os formadores que se incluem neste modelo não têm outra actividade profissional para além da formação e portanto a actividade de formador não funciona como um mero “*acrécimo*” a uma outra qualquer actividade profissional mas é a sua ocupação principal. A formação não funciona como um mero “*complemento*” e muito menos se destina apenas a “*quebrar a monotonia*” em relação ao dia-a-dia de trabalho das suas “*verdadeiras profissões*”. Ser formador EFA não é percebido por estes formadores como um mero “*part-time*” uma vez que a actividade profissional da formação é encarada como estando perfeitamente constituída e é uma “*profissão*” aberta a qualquer um que esteja qualificado para a exercer.

permitiria distinguir as profissões das não profissões e ainda das “*semi-profissões*”. As perspectivas interacionistas rejeitam esta abordagem e conceptualizam as profissões como um processo. Para uma boa discussão do conceito de profissão a partir destas abordagens ver a obra de Rodrigues (1997). A obra de Boltanski (1982) sobre a formação dos quadros como grupo social é exemplar na demonstração de como a constituição de um grupo social como profissão só pode ser compreendido a partir dos modos como esse grupo produz “*objectivamente*” a sua existência. A análise do processo de profissionalização dos formadores a partir de uma sociologia das profissões é algo que ainda está por fazer na sociologia portuguesa.

⁷² Consultar as isotopias em anexos.

No sentido do primeiro modelo cultural aqui apresentado enquadra-se o testemunho do José Sabino, técnico de informática numa pequena empresa do ramo informático, com habilitações literárias ao nível do 12º de escolaridade e formador num curso EFA de nível III de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos. A ocupação de formador não é considerada pelo próprio como a sua actividade principal mas como um “*acréscimo*” ocupacional que para além de lhe poder melhorar o seu rendimento mensal, contribui para a sua realização pessoal e para o reforço do seu estatuto social. Para além disso constitui uma oportunidade para mostrar aos outros as mais-valias que acumula através da pericialidade técnica desenvolvida quotidianamente no seu trabalho como técnico de informática.

“Entrevistador - Pedia-te agora que me tentasses desenvolver um pouco como é que é a vida de um formador EFA? Como é que isso?”

Entrevistado - A minha vida não é só o ser formador. Eu tenho a minha actividade profissional e isto é um acréscimo para mim. Portanto, enquadrando isto, para já, olha, serve para quebrar um pouco a monotonia do meu trabalho do dia-a-dia e venho dar formação num determinado dia. A formação para mim é um auxiliar, é um, digamos, não vou dizer um hobby porque não se pode considerar um hobby, mas é mais um complemento para a minha realização pessoal, saber que sou capaz e que consigo também transmitir alguma coisa a outras pessoas. Neste sentido, mostrar, digamos, também as mais-valias que eu tenho no meu trabalho. No dia-a-dia sou bom a nível profissional, consigo trabalhar, consigo fazer as minhas coisas e consigo transmitir aos outros aquilo que faço no meu dia-a-dia, portanto, e gosto, e ao fim ao cabo gosto de formar, de conseguir formar alguém. Se conseguir formar alguém na área técnica é bom.” (EE3/pág.5).

Fernando, formador de Matemática para a Vida num curso EFA B3, define-se a si próprio como “*docente*” num primeiro momento e como “*professor*” quando novamente questionado sobre a sua profissão. É professor de Matemática no 3º ciclo do Ensino Básico, diz-se também “*funcionário do Ministério da Educação*” colocado numa escola pública. Fez o “*pedido de acumulação*” para poder trabalhar numa Associação de Desenvolvimento Local como formador do curso EFA. Chegou à educação e formação de adultos por necessidade financeira e poderíamos dizer por “*falta de melhor opção*”. Como em anos anteriores da sua carreira como professor não obteve colocação no ensino público teve que procurar outras alternativas e “*uma das alternativas encontradas foi de facto a formação de adultos*”. Considera que ser formador EFA é “*obrigatoriamente um part-time*” uma vez que em sua opinião “*ninguém pode viver da formação*”. Na formação nunca se sabe quando se recebe, a temporalidade da remuneração é uma incerteza e por esse motivo a ocupação de formador só pode ser para si uma “*acumulação*” a juntar a outra actividade profissional qualquer. Enquanto actividade de “*complemento*” à sua actividade profissional como

docente, a formação EFA é uma actividade que faz com muito gosto e que lhe desperta muito interesse, contudo, reforça o facto do ser formador EFA não poder ser considerado uma “*profissão*” até porque as políticas de financiamento públicas deste tipo de dispositivos e as políticas de gestão das entidades formadoras não permitem que no final do mês o formador tenha o seu vencimento garantido. Para o Fernando a questão é clara, de forma alguma ser formador EFA pode ser considerado uma “*profissão*”.

Vejamos a singular voz do Fernando na primeira pessoa:

“Entrevistador – Essa entrada no trabalho da formação como é que ela aconteceu?”

Entrevistado – Inicialmente por necessidade, pela necessidade financeira, pronto, como lhe disse houve anos da minha carreira que não obtive colocação no ensino público e tive que procurar alternativas e uma das alternativas encontradas foi de facto a formação de adultos.” (IL2/pág.2)

“Entrevistador – Como é que é isso de ser formador EFA?”

Entrevistado – Ser formador, ser formador EFA, ou não, mas especificamente EFA, na minha opinião é obrigatoriamente um part-time, porque ninguém pode viver da formação, porque nunca sabemos quando recebemos, nunca podemos contar com esse dinheiro, digamos assim, só pode ser uma acumulação, a juntar isso a uma outra actividade qualquer, enquanto formador nos cursos EFA eu faço com muito gosto, confesso, a educação e formação de adultos é uma área que me desperta bastante interesse.” (IL2/pág. 3)

“Entrevistador – Na sequência do que o Fernando estava a dizer ainda há pouco, coloco-lhe uma questão que é se considera que ser formador EFA é uma profissão?”

Entrevistado – Não, de forma alguma, como lhe disse, não pode ser uma profissão, para ser uma profissão tê-lo-ia que ser a tempo inteiro e não o pode ser porque as políticas de financiamento, as políticas de gestão das entidades não permitem que no final do mês o formador tenha o seu vencimento garantido, portanto de forma alguma poderá ser uma profissão.” (IL2/pág. 4)

Paulina é Directora Técnica de uma IPSS na área sénior e foi formadora na parte tecnológica de um curso EFA no módulo de Atendimento Personalizado e Instituições na parte inicial do curso de Apoio Familiar e à Comunidade e acompanhou a Prática em Contexto de Trabalho na fase final do projecto de formação. A formação é para si um complemento ao seu trabalho onde tem um contrato de trabalho a termo certo na Associação onde trabalha como Directora Técnica. A formação EFA é um “*escape*” que lhe permite fazer uma coisa diferente do que está habituada no “*seu trabalho*” e contribuir para preparar os beneficiários da formação para a entrada no mercado de trabalho onde ela própria já está integrada. Diz mobilizar o seu conhecimento daquilo que são as dificuldades das instituições e das competências que acha que as pessoas devem ter para trabalhar nesse mesmo mercado para ajudar a produzir pessoas aptas a

trabalhar sobre os outros no mercado social de emprego. Ser formador EFA será certamente uma profissão para os colegas que só fazem isso. No seu caso é um complemento à sua profissão, “a área da formação”, que diz gostar muito apesar de não fazer disso a sua vida.

“Entrevistador – Como é que é a vida de um formador que faz a sua actividade nos cursos EFA? Se lhe fizessem esta pergunta tendo em conta a sua experiência.

Entrevistada – Sim, bem, eu não faço só isso e daí talvez a minha resposta seja um bocadinho diferente, eu faço isso como complemento ao meu trabalho, ao meu contrato de trabalho, a termo certo e tudo mais, portanto, para mim é um escape, é fazer uma coisa diferente do que já estou habituada e é tentar encontrar as pessoas no caminho, até chegar às instituições onde eu trabalho, ou seja o dar formação a estas pessoas neste curso, falo em concreto neste curso da Associação, foi apanhar as pessoas antes de chegar à fase de recrutamento que é aquela que normalmente estou e prepará-las já tendo em conta aquilo que eu sei que são as dificuldades das instituições e aquelas que são as competências que eu acho, que são aquelas que elas devem ter, portanto, deu-me muito prazer poder formar as pessoas que mais tarde vamos encontrar no mercado de trabalho (...) (EIL13/pág. 3)

“Entrevistador – Ia perguntar também no seguimento do que me estava a dizer se considera que ser formadora EFA é uma profissão? Na sua opinião...

Entrevistada – Será certamente para os colegas que só fazem isso, no meu caso é um bocadinho um complemento também à minha profissão porque é uma área que gosto imenso a área da formação, não faço disso a minha vida, não é, portanto a minha perspectiva será certamente um bocadinho diferente (...)” (EIL13/pág. 3).

Se para uns o seu modo individualizado de relação à ocupação de formador aparece na forma de uma actividade alternativa a uma profissão verdadeiramente desejada ou praticada e portanto a formação é qualquer coisa que surgiu “à falta de melhor” opção, na forma do “complemento”, do “escape”, do “part-time” e de qualquer coisa em que se afirma que “não faço disso a minha vida” para outros a relação à ocupação de formador aparece como uma verdadeira “profissão” que se exerce, pois a actividade de formar é percebida como uma actividade profissional como quaisquer outra. Isso mesmo nos diz o José Sabino, formador na área tecnológica na área de Informática, para quem há muitos colegas que “fazem mesmo a vida profissional de formador”, querem trabalhar só na área da formação e não estão “minimamente interessados em arranjar um outro trabalho”. Estão sim “interessados em manter a formação, criar condições para que haja mais formação e fazer mais formação”. A formação é o campo em que se movem e a ocupação em que verdadeiramente querem trabalhar.

“Entrevistado - Há muitos colegas que eu vejo, há muitos colegas meus que eu vejo que consideram, ou que fazem mesmo vida profissional de formador. E eles próprios, há uma busca constante de novos cursos, para dar formação em novos cursos e querem inserir-se em novos cursos e trabalharem só na área de formação e não estão minimamente preocupados, não os vejo minimamente interessados em arranjar um outro trabalho. Vejo-os sim interessados em

manter a formação, criar condições para que haja mais formação e fazer mais formação.”
(EE3/pág. 6).

Este é o caso de Carlota Joaquina, licenciada em Estudos Portugueses – Ramo de Formação Educacional pela Universidade do Algarve. Define-se como professora/formadora. De momento não se encontra a leccionar na escola pelo que “optou” somente pela formação profissional como sua ocupação principal. Foi colocada no início do ano lectivo numa escola mas o horário não era compatível com a actividade como formadora o que a fez escolher a formação. Em anos anteriores, mais precisamente nos últimos dois anos esteve a leccionar na Escola Secundária de Olhão e numa E.B. 2,3 em Portimão, actividade que conciliava em simultâneo com a actividade como formadora de adultos. Actualmente exerce as funções de mediadora e de formadora em cursos EFA. Para além da mediação, ministra formação nos módulos *Aprender Com Autonomia e Linguagem e Comunicação* em cursos EFA - B3 e *Cultura, Língua e Comunicação* também em cursos EFA de nível Secundário. Entrou no mundo da “formação” depois de fazer o estágio pedagógico no “ensino” numa escola pública Básica e Secundária. Considera que ser formador de educação e formação de adultos é uma “profissão” apesar de uma boa parte dos formadores não estar vinculado a nenhuma entidade, pois que são trabalhadores “independentes”. Considera-se uma “profissional da formação em aprendizagem”. E como nos disse na entrevista a sua profissão “neste momento” é ser formadora. A educação e formação de adultos é a modalidade que mais a fascina. A novidade associada ao modelo formativo inerente aos cursos EFA faz com que a educação e formação de adultos seja a modalidade que mais lhe agrada “ministrar”. Considera que os cursos EFA contribuem para a sua aprendizagem enquanto profissional, o que a leva a achar que em termos futuros eles são uma garantia para a sua construção enquanto pessoa o que fará com certeza com que tenham um papel central na fabricação social de si. As políticas públicas de educação e formação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades são percebidas pela Carlota como tendo um papel fundamental na fabricação da sua individuação. O testemunho desta entrevistada é uma resposta clara à principal perplexidade de Martucceli (2006) em *Forgé par L'épreuve*: - Que tipo de indivíduo é fabricado por um determinado tipo de contexto societal? A fabricação de si enquanto formadora de adultos e enquanto pessoa humana resultam da forma como enfrenta a prova do trabalho de formar.

O discurso de Carlota Joaquina é muito elucidativo:

“Entrevistada: O papel dos cursos, do que eu faço hoje (tosse, peço desculpa) eu vejo os cursos EFA, os cursos EFA, como eu tenho estado a dizer como algo que eu gosto de fazer mas também como uma aprendizagem enquanto profissional, daí que eu acho que em termos futuros que são uma garantia para a minha construção e que de algum modo me estão a fazer crescer e que no futuro com certeza têm um papel fundamental na pessoa que eu irei ser.” (ECFP18/pág. 6).

A definição de si próprio como formador é produzida também pelo Rafael que nos permite aceder a partir da sua experiência a outra forma individuada se ser formador EFA. Rafael diz-nos ter uma licenciatura de cinco anos em Engenharia de Sistemas de Informática e um mestrado em Engenharia Electrónica e Telecomunicações. Quando questionado sobre a sua profissão diz-nos que *“neste momento”* é formador. Embora já tenha trabalhado na *“sua área”* agora é o que está a fazer por *“opção própria”*. Encontra-se a administrar duas áreas de competências-chave, Matemática Para a Vida num curso EFA de Acompanhante de Crianças e está a administrar TIC também num curso EFA de Empregadas de Andar em Tavira, os dois cursos de nível B3, que dão equivalência ao 9º ano de escolaridade e nível II de qualificação profissional. A entidade para a qual presta serviços em ambos os cursos é o Centro de Formação Profissional. Depois de ter passado por *“alguns empregos de Verão”* para *“ganhar uns trocos”* e depois de ter trabalhado no Centro de Investigação de Neurociências Cognitivas da Universidade do Algarve e ainda numa das maiores empresas de informática e tecnologias desta região diz ter enveredado pelo mundo da formação porque gosta de estar *“perante pessoas”*, considera que *“falar com as pessoas é diferente”*. Diz-nos o Rafael que só quem passa o tempo em frente a um computador é que sabe o que isso é. Trabalhar com pessoas⁷³ *“é uma envolvimento diferente”* que o fez mudar de vida. Já se considera um profissional da formação tendo em conta a sua experiência já significativa no mundo social da formação, embora a sua curta experiência nas acções EFA o faça dizer que neste domínio formativo a sua profissionalização está ainda em construção. Salienta que procura *“transmitir conhecimentos”* aos outros e fazer com que as pessoas a quem forma *“consigam realmente adquiri-los”*.

⁷³ Esta é para Martuccelli (2006:93) uma das maiores transformações inerentes às provações do trabalho no mundo contemporâneo. A virtude no trabalho passa cada vez mais pela comunicação e pela troca com os outros que são fonte maior de satisfação e de reconhecimento de si. Aqueles que trabalham sobre a matéria fazem mais frequentemente uma avaliação negativa do trabalho enquanto aqueles que trabalham sobre as pessoas provam frequentemente um sentimento de maior satisfação.

*“Entrevistador - O Rafael estava-me a dizer, há quanto tempo está a trabalhar neste...
 Entrevistado - Nos EFA, nos EFA sensivelmente há um mês e meio.
 Entrevistador - Perguntava-lhe se considera que ser formador EFA é uma profissão? No seu ponto de vista.
 Entrevistado - Se é uma profissão, sim, pode-se considerar que sim.
 Entrevistador - Se lhe perguntasse no seu caso se, se considera profissional da formação, como é que...
 Entrevistado - Se me considero profissional neste momento ainda, ainda não posso dizer que me considero um profissional da formação a nível dos EFA, se calhar se formos fazer referência à experiência que já tenho como formador visto já não ser os primeiros módulos que estou a administrar, já me considero um profissional nesta área da formação, estar a tentar transmitir conhecimentos e fazer com que as pessoas consigam realmente adquiri-los.” (ECFP23/pág. 3-4).*

O Marco é licenciado em Gestão Financeira, é Técnico Oficial de Contas e já esteve no ensino público mas refere que *“neste momento”* está a dedicar-se só à formação. É formador nos cursos EFA na componente tecnológica, em cursos como Práticas Administrativas e Empregados Comerciais. Para além de *“colaborar”* com o Centro de Formação Profissional onde realizámos a entrevista *“colabora”* também com a Escola de Hotelaria. Fez o curso de Formação Inicial de Formadores no ano dois mil adquirindo por esta via o Certificado de Aptidão Pedagógica que lhe conferiu outorgação Estatal para actuar como formador inscrevendo-se em simultâneo na Bolsa Nacional de Formadores. Foi através da sua inscrição nesta Bolsa que foi contactado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional para iniciar as suas colaborações como formador. Desde aí tem alternado entre os dispositivos de formação EFA e os cursos de aprendizagem para jovens. Considera que ser formador é uma profissão com todas as semelhanças e dificuldades que têm outros trabalhadores *“independentes”* embora reforce que não consegue isolar especificamente a formação EFA de outro tipo de formas formativas. Ser formador profissional abrange o universo mais vasto do mundo social da formação.

*“Entrevistado: Eu não consigo individualizar o formador EFA das outras modalidades de formação não é, que consiga dizer que o ser formador é uma profissão, eu acho que sim, eu acho que ser formador é uma profissão, portanto, existem objectivos, existem gratificações, pronto, com as dificuldades que nós todos conhecemos que existe hoje em dia de um trabalhador independente mas eu acho que sim que é uma profissão.
 Entrevistador: Se perguntasse no seu caso se se considera profissional da formação?
 Entrevistado: Neste momento sou profissional da formação.” (ECFP26/pág. 5)*

Por último, o testemunho da Daniela mostra-nos outra forma singular de relação à ocupação de educador e formador de Adultos. Se ser formador de uma qualquer modalidade de formação remete claramente para a ideia de uma profissão estabelecida, ser formador EFA deve obedecer aos seus particularismos específicos. Ser Formador de

Adultos não devia ser para qualquer um. Daniela é licenciada em Sociologia. Quando questionada sobre a profissão que exerce diz ser “*neste momento*” formadora nos cursos EFA de nível Básico onde forma na área de Cidadania e Empregabilidade e no Nível Secundário na área de Cidadania e Profissionalidade. Já exerceu a função de mediadora num curso EFA numa Associação de Empresários no Algarve. Para além disso já deu formação EFA também na Associação de Municípios do Algarve e no Centro de Emprego de Faro. Para além disso é ainda formadora de RVCC no Centro Novas Oportunidades da Associação de Desenvolvimento Local onde actualmente trabalha na área de Cidadania e Empregabilidade. Toda a trajectória profissional da Daniela é marcada pelo Novo Espírito do Capitalismo (Boltanski e Chiapello, 1999). A referência à ideia de “*projecto*” é constante no seu discurso. Descrevendo em traços breves o seu percurso no mercado de trabalho faz referência aos múltiplos “*projectos*” na área “*social*” em que se foi inserindo até chegar ao seu trabalho como formadora no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. Defende que ser formador de educação e formação de adultos tem as suas particularidades específicas e que nem toda a gente tem perfil para exercer essa “*profissão*”. Nesse sentido defende que as pessoas para ministrarem um curso EFA deveriam “*profissionalizar-se na educação de adultos*”. Ser um formador profissional EFA “*traria as suas vantagens*”. A relação à identidade profissional subjectivamente percebida permite ainda estabelecer outra oposição entre dois modelos culturais. Por um lado uma percepção subjectiva da relação à ocupação de formador marcada pela ambiguidade e pela incerteza e por outro lado uma percepção subjectiva da identidade profissional marcada pela certeza. Vejamos com mais pormenor o que caracteriza este sistema de oposições.

5.3. Uma identidade sócio-profissional ambígua e incerta

Uma segunda construção isotópica resultante da análise estrutural de conteúdos às entrevistas com os técnicos que trabalham nos cursos EFA e nas práticas de reconhecimento e validação de competências no âmbito dos CNO permitem-nos constatar que para uma parte significativa dos formadores e dos outros “*profissionais*” da formação a sua percepção subjectiva à ocupação é vivida sob o modo de uma identidade sócio-profissional incerta⁷⁴, marcada por uma grande ambiguidade e

⁷⁴ Para uma boa compreensão de como as transformações estruturais do trabalho nas sociedades contemporâneas produzem identificações societárias de tipo incerto ver as obras de Dubar (1997, 2006).

ambivalência, com estes técnicos a revelarem uma grande dificuldade em definirem aquilo que “*são*” do ponto de vista “*profissional*”. A análise desta isotopia permite-nos observar que para alguns entrevistados “*é uma questão difícil*” definir qual é a sua profissão, que a profissão percebida “*depende dos projectos*” em que se está a trabalhar “*no momento*”, que há uma grande incerteza face à própria profissionalização do campo da formação que é percebida como tendo uma fraca institucionalização, que há uma enorme fragilidade do reconhecimento profissional e do estatuto social dos formadores e que há uma forte incerteza face ao futuro profissional. A identidade para uma parte dos entrevistados e entrevistadas está marcada pelo “*projecto*” do “*momento*” e em muitos casos pelos múltiplos projectos em que cada actor se insere em simultâneo, o que faz com que a actividade de formador possa aparecer diluída noutras identidades concorrentes associadas aos outros projectos em que se está envolvido. Noutros casos ainda, a precarização, a fragilidade, a incerteza e a instabilidade do próprio campo da formação é tão grande que se dúvida ou até se recusa uma qualquer percepção subjectiva da relação à ocupação de formador marcada pela possibilidade da ideia de “*profissionalidade*”.

O caso singular da Sónia é paradigmático de uma relação à identidade ocupacional marcada pela incerteza e pela ambiguidade. Para além de nos dizer que tem dificuldade em definir a sua profissão, ela vai sendo coisas diferentes consoante os projectos do “*momento*” e vai tendo diversas definições de si em simultâneo consoante a multiplicidade e a sobreposição de “*papeis profissionais*” com que é confrontada na sua vida de trabalho. É licenciada em Gestão de Empresas e tem uma Pós-Graduação em Educação de Adultos. Questionada num primeiro momento sobre a sua profissão diz-nos que na Associação onde trabalha a profissão “*é basicamente Técnica de Desenvolvimento Local*” mas que isso depende dos projectos em que se está a trabalhar “*no momento*” e nesse caso a sua função pode ser mais específica. Actualmente, é mediadora e formadora do curso EFA de Apoio Familiar e à Comunidade que está a decorrer, projecto que está afecta a cem por cento. Refere também que apesar dessa afectação total ao projecto EFA “*nós aqui*” na Associação “*ninguém faz só uma coisa*”. Explica que faz parte da direcção da Associação e que enquanto elemento da direcção

Quer a obra “*A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*” quer a sua obra posterior “*A Crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação*” contém elementos teóricos e empíricos sobre a produção social das identidades profissionais em contextos sociais de mudança acelerada que nos mostram como a incerteza e a hibridiz são hoje traços marcantes da vida de trabalho de uma boa parte dos indivíduos.

tem em simultâneo outras funções, o que diz ser a norma na organização onde trabalha. Mesmo as pessoas que não fazem parte da direcção “*acumulam sempre outras funções*”. Nesta organização de desenvolvimento local nunca se é uma coisa só ao mesmo tempo. Questionada num segundo momento da entrevista pelo entrevistador sobre se se considera, no seu caso específico, profissional da formação, com o objectivo de se procurar clarificar como define a própria aquilo que faz do ponto de vista da sua relação à sua ocupação a sua resposta remete para uma relação à identidade profissional claramente marcada pela ambiguidade. Se se apresenta aos outros como Técnica de Desenvolvimento Local as pessoas não reconhecem o que diz fazer, há alturas, em determinados momentos que opta pela designação de formadora tendo em conta o trabalho que se encontra a desempenhar, noutras alturas, quando inserida em outro tipo de projectos que não a formação afirma-se identitariamente como “técnica”. Na Era do Novo Espírito Do Capitalismo (Boltanski e Chiapello, 1999), na sociedade organizada por projecto parece já não se poder ser uma coisa em definitivo. Vai-se sendo coisas diferentes consoantes os projectos a que se vai estando conectado. O modo individuado de si está em íntima conexão com a singularidade societal de um determinado contexto sócio-histórico.

“Entrevistador – E no seu caso, considera-se profissional da formação? Se eu lhe perguntasse qual é a sua profissão?”

Entrevistada – Isso é uma questão difícil para todos nós aqui na Associação, isso é engraçado quando tenho de preencher uma ficha qualquer e tenho que preencher qual é a minha função, isso depois também diverge nos projectos a que estou ligada, portanto, neste momento, se eu preencho uma ficha qualquer no médico ou em qualquer sítio, para adquirir qualquer coisa, vamos imaginar eu neste momento ponho formador, que é o que eu sou neste momento, mas é uma dificuldade que tenho sempre, porque se ponho técnico de desenvolvimento local, as pessoas não sabem o que é que é isto, enquanto se eu ponho formadora, já mais ou menos sabem. Portanto, neste momento considero que sou formadora, mas já tenho estado em projectos aqui com duração de três quatro anos e dizer que não sou formadora, sou, sou técnica.” (EIL1/pág.5).

A entrevista com o Américo é também ilustrativa de como a singularidade societal que enquadra as suas vivências de trabalho produzem uma identidade híbrida e multifacetada. Perguntado sobre qual é a sua profissão diz ser “*coordenador de projectos de desenvolvimento*” o que no dizer do próprio quer dizer que “*se faz uma multiplicidade de tarefas consoante o projecto que está a decorrer*”. No curso EFA exerce as funções de formador de Tecnologias da Informação e da Comunicação e na organização onde trabalha diz exercer em simultâneo muitas outras funções. É coordenador de alguns projectos transnacionais, de projectos de estimulação da

actividade económica e faz também parte da Direcção da Associação de Desenvolvimento Local onde trabalha. Diz-nos que a polivalência de funções é “*a norma*” na organização onde trabalha. Vê com alguma dificuldade o ser formador em exclusividade a tempo inteiro porque segundo diz “*a formação deve ser também um reflexo da vida das pessoas e do seu contacto com a realidade*”. A formação deve cristalizar as experiências de vida que as pessoas têm noutros cenários, noutras áreas, noutros teatros. Considera que é muito mais rico e interessante “*um formador que é parcialmente formador*” mas que também tem outras actividades e que consegue incorporar na formação a riqueza de vida e as aprendizagens que faz nesses outros contextos de actividade laboral. A formação é qualquer coisa que na vida do Américo tendo a sua importância específica se dilui nas suas identidades múltiplas⁷⁵. Refere que gostaria que a formação EFA continuasse a ser um elemento da sua vida onde consegue passar aos outros algumas das experiências de vida que adquire noutros contextos mas não tem a certeza que isso seja possível pois a formação financiada para o Algarve sofre um processo de forte contracção ao nível da oferta pública estatal e segundo nos diz, apesar das populações em “*risco de exclusão*” económica e social ainda serem bastante significativas na sua expressão numérica, se não continuar a haver “*formação financiada*” as respostas alternativas serão insuficientes face às necessidades percebidas de formação. A insuficiência de respostas ao nível das políticas públicas de educação e formação de adultos é aqui mais um factor primordial da incerteza identitária dos formadores.

Ficam as palavras do Américo na primeira pessoa do singular:

Entrevistador - E qual é a sua profissão?

Entrevistado - Coordenador de projectos de desenvolvimento, portanto, o que quer dizer que se faz uma multiplicidade de tarefas consoante o projecto que está a decorrer.

Entrevistador – Que funções é que exerceu no curso EFA...que terminou aqui neste...?

Entrevistado - Neste fui formador, fui formador.

Entrevistador - E qual é a área?

Entrevistado – Tecnologia da Informação e da Comunicação.

Entrevistador – E portanto estava-me a dizer, tinha aqui uma pergunta, se exerce mais alguma função na organização onde trabalha?

⁷⁵ Esta concepção de identidades múltiplas é aqui mobilizada tal como ela foi tratada por Elster (1986) em “*The Multiple Self*”. Mas já Simmel (1981) assinalava as pertenças múltiplas dos indivíduos como uma das características essenciais da modernidade. A progressiva multiplicação dos círculos sociais onde estes se movem era uma condição da sua autonomia e um processo fundamental na fabricação de si.

Entrevistado - Sim, sim, muitas outras funções, porque sou coordenador de alguns projectos de, sei lá, projectos transnacionais, projectos de estimulação da actividade económica, além de que faço parte também da direcção da APD, portanto, uma polivalência de funções que é norma aqui entre nós. (EIL15/pág.1)

Entrevistador - Se considera que ser formador EFA é uma profissão...

Entrevistado - (reflectindo) Aff...Eu vejo com alguma dificuldade ser formador em exclusividade a tempo inteiro e só fazer isso porque eu acho que a formação deve ser também um reflexo da vida das pessoas e do seu contacto com a realidade (...) a formação também deve cristalizar as experiências de vida que a pessoa tem noutros cenários, noutras áreas, noutros teatros, eu acho que é mais rico e mais interessante um formador que é parcialmente formador mas que também tem outras actividades e que consegue incorporar na formação a riqueza de vida e as aprendizagens que faz noutros cenários, e por exemplo é muito importante nas áreas profissionais e é absolutamente fundamental.

Entrevistador – Como é que vê o papel dos cursos EFA na sua vida profissional futura?

Entrevistado - Eu gostava que continuasse a ser um elemento onde consigo passar aos outros algumas das experiências de vida que adquiro noutros contextos, eu gostava que continuasse, não tenho a certeza se vai continuar porque provavelmente a região do Algarve vai ficar muito limitada ao nível de apoio à formação profissional, acho que vai ser muito difícil conseguir fazer formação sem apoio, porque as populações em risco de exclusão económico-social ainda são bastantes, ainda são significativas (...)" (EIL15/pág.5)

O discurso de Maria, Técnica de Diagnóstico no CNO e formadora no curso EFA ilustra tal como os casos anteriormente apresentados o modelo cultural da incerteza identitária dos formadores. Afirma ter dificuldade em responder à questão sobre qual a sua “profissão”, “acha que é uma técnica multifacetada” pois na Associação onde trabalha tornaram-se “técnicos de tocar vários instrumentos”. Quanto a ver-se como profissional da formação a ambiguidade é manifesta “se calhar devo ser”. Acaba contudo após uma reflexão em torno do assunto por se definir de forma frágil como Técnica de Desenvolvimento.

“Entrevistador – E no seu caso, considera-se profissional da formação?

Entrevistada – Se eu me considero profissional da formação, olhe nem lhe sei responder (risos), porque actualmente e de há uns tempos para cá todas as actividades que tenho desenvolvido tem sido à volta da formação, se calhar devo ser. (EIL11/pág. 5-6)

Entrevistador – Se lhe perguntasse qual é a sua profissão, o que é que me diria?

Entrevistada – (Risos) sabe que eu desde que entrei na Associação onde trabalho tenho sempre dificuldade em responder a essa pergunta, quando eu fui fisioterapeuta dizia que era fisioterapeuta, aqui na Associação tenho dificuldade em responder essa pergunta, eu acho que sou uma técnica multifacetada, pronto, há mais multifacetados do que eu, com certeza e também há menos, mesmo aqui dentro da Associação, mas eu acho aqui nesta organização nós tornámo-nos técnicos de tocar vários instrumentos, portanto, não me considero técnica profissional da formação, a minha formação de base é a área alimentar e comecei a trabalhar aqui um bocado mais na gestão dos projectos dentro dessa área, também não sou uma técnica alimentar que realmente nunca exerci, tenho os conceitos teóricos e as aprendizagens que trouxe, não sei, acho que sou uma técnica de desenvolvimento, acho que é isso (risos).” (EIL11/pág. 6)

Mas a incerteza de si na sua relação à ocupação profissional também pode estar presente nos formadores para quem a formação é a sua actividade ocupacional a tempo inteiro. Neste caso não é a dispersão e a multiplicidade de projectos de características diferenciadas o que está na origem da fragilidade identitária mas é a própria fragilidade da institucionalização do campo da formação de adultos. Um campo de frágil institucionalização e de grande dependência das políticas públicas Estatais faz com que a incerta aposta Estatal nas políticas públicas de educação e formação de adultos leve à própria incerteza na produção de si como “*profissional*” da formação de Adultos. É o frágil reconhecimento societal do campo da educação de adultos que contribui para o frágil reconhecimento de si enquanto formador EFA.

Esse é o caso da Ana Alexandra:

*“No teu caso consideras-te uma profissional da formação?
É uma pergunta um bocado complicada, eu acho que sou profissional naquilo que faço, agora eu não sei se haverá profissionais na formação exactamente, porque nós não somos reconhecidos, nós não temos um órgão, não temos um sindicato, não somos reconhecidos, nós somos um bocado escravos do trabalho e temos que agarrar tudo o que há, agora imagina eu acabo este curso, a seguir esta entidade já não me vai contratar, portanto, eu tenho é que aproveitar quando há trabalho e aproveitar tudo o que existe.” (EE2/pág.6)*

O sistema de sentidos que está associado à certeza identitária permite-nos dizer assim que ser formador EFA é uma profissão porque se tem a tal “*estabilidade*”, que não há necessidade de se “*arranjar sindicatos de formadores*”, que existem “*direitos laborais*” associados ao exercício da profissão, que não há obrigatoriedade face à “*disponibilidade*” exigida pelo mercado, que há certeza quanto à profissionalização do campo da formação, que se sente haver “*reconhecimento profissional*”, que não existe o sentimento de que se é “*escravo do trabalho*” e há certeza face ao futuro profissional. Este sistema de sentidos aparece em alguns formadores e “*profissionais*” de RVCC dos CNO e numa boa parte dos profissionais técnicos de outras áreas que não a formação e em que esta aparece como uma actividade subordinada àquilo que consideram a sua actividade principal.

É o caso de Adelmira, licenciada em Ciências Sociais, que exercendo as funções de formadora num curso EFA se define como “*funcionária pública*” (é Assistente Técnica num Hospital da região) e recusa a sua condição como “*profissional da formação*”.

*“Entrevistador: Se perguntasse qual era a sua profissão efectivamente, o que é que me diria?
Entrevistada: A minha profissão efectivamente é funcionária pública, funcionária pública, quer dizer, não, formadora como profissão não, não me considero, isso não é o que me, ou seja, a formação ajuda-me a nível financeiro, pronto, e é verdade não é, mas é assim, não é o meu único ganha-pão, quer dizer, é uma coisa que eu gosto, eu sou formadora porque gosto de leccionar, gosto de ensinar, também gosto de aprender, eu não sou formadora por carreira, porque senão tinha ido para professora não é, era docente.” (EIL10/pág. 5)*

Ou ainda de Mónica, licenciada em Assessoria de Administração, que define a sua ocupação como formadora de “*profissão*”.

*“Entrevistador - Se considera que ser formadora EFA é uma profissão, falando especificamente dos formadores que trabalham nos curso EFA?
Entrevistada - Eu considero que sou, é uma profissão ser formadora, não especificamente formadora EFA, dou formação não só aos EFA, diversos níveis, desde o nível V a licenciados, até esses níveis de escolaridade mais baixos que não tem o 9º ano, pronto.
Entrevistador - E, e no seu caso considera-se profissional da formação?”
Entrevistada - Sim, se tivesse que escolher uma palavra entre formadora, professora, eu escolhia formadora, para definir a minha profissão.” (EIL24/pág. 3-4)*

Um outro sistema de oposições encontrado no material empírico recolhido nas entrevistas remete para a dicotomia “interno”/“externo” ou como nos dizem alguns entrevistados e entrevistadas “*ser da casa*” ou “*ser de fora*”. Se no Centro de Formação Profissional do Estado que constituiu um dos nossos “*estudo de caso*” todos os formadores que entrevistámos são “*externos*” e portanto não são da “*casa*”, na Associação de Desenvolvimento Local, embora a maioria dos formadores seja “*de fora*” alguns dos formadores são “*internos*” o que lhes dá uma certa especificidade na relação de pertença à entidade para quem trabalham.

5.4. Ser da casa ou ser de fora

A isotopia que diz respeito aos modos de pertencer dos técnicos e formadores que trabalham na Iniciativa Novas Oportunidades objectiva um sistema de oposições em torno de uma relação às entidades a quem se está mais ou menos ligado em que alguns dos entrevistados dizem “*ser da casa*” enquanto a grande maioria é referida e auto-referencia-se como “*sendo de fora*”. O “*ser da casa*” está intimamente associado à ideia de formador “*interno*” e aos formadores que são de “*dentro*” e que fazem parte da equipa de formadores da entidade. O “*ser de fora*” está associado aos formadores que não são de “*dentro*”, que são recrutados “*externamente*” e que têm uma mera vinculação como trabalhadores “*independentes*”. A análise desta isotopia permite-nos constatar que alguns formadores que dizem “*ser da casa*” têm uma ligação já de muitos

anos com a entidade a que estão vinculados contratualmente e a pergunta sobre o modo de relação à entidade de formação a quem estão vinculados pode até não lhes fazer sentido derivado a um certo sentido de fusão umbilical com a “casa” onde trabalham: *“acho que essa pergunta será mais ajustável a outras situações que não a minha”*. Todos os formadores “internos” que podem participar no curso EFA no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades participam e só quando não há formadores com as competências que são necessárias para determinadas acções de formação “dentro” é que se recorre aos formadores “externos”. A entidade é sentida como uma “segunda casa” ou mesmo uma “primeira casa” numa relação de pertença que pode ser descrita como uma ligação “umbilical”. A esta relação de pertença à entidade sob a forma de “fusão” opõe-se uma ligação sob uma forma mais distanciada dada pelo estatuto de trabalhador “independente”. Neste modo de ligação, o ser “trabalhador independente” pode estar associado a uma não identificação com a cultura da empresa para quem se presta serviços *“sou trabalhador independente e nem sempre me identifico com a cultura da empresa”* ou mesmo o sentimento de uma vinculação impossível *“no regime de contrato que nós temos é um bocado impossível, nós sentimo-nos vinculados a algumas dessas instituições”*.

A Sónia é membro da Associação de Desenvolvimento Local onde é também mediadora e formadora no curso EFA. É uma testemunha privilegiada sobre esta questão. Quando questionada sobre a sua relação com a entidade responde a rir que é “da casa” há muitos anos e refere que a pergunta talvez nem faça sentido face à sua ligação profunda à organização onde trabalha. Diz-nos que todos os formadores “internos” podem participar nos cursos levados a cabo pela Associação e é quando não têm formadores “dentro” que recorrem aos formadores de “fora”. Diz-nos que todos os formadores “internos” pertencem ao quadro da Associação, os “externos” são recrutados *“no exterior a recibo verde porque fazem só aquele módulo de formação, e portanto, o único vínculo que têm connosco é virem fazer aquele módulo de formação”*.

Vejamos os excertos da entrevista com a Sónia a quando do seu testemunho:

Entrevistador – Em relação à sua relação com a entidade formadora, neste caso a Associação onde trabalha, que tipo de relação é que mantém com a entidade?

Entrevistada – Eu sou da casa não é! (Risos) Essa pergunta aqui! Sou da casa, estou cá há muitos anos, faço parte da direcção e portanto acho que aí, não, não, só posso dizer que a

relação é boa, não é! Acho que será mais ajustável a outras situações que não a minha, não é. (IL1/pág. 37)

Entrevistador – Sim, e em termos dos formadores que trabalham no curso EFA?

Entrevistada – Formadores, todos os formadores internos que podem participar no curso participam, portanto, nós temos, quando não temos formadores cá dentro é que recorremos aos externos, portanto, nós temos uns quantos elementos da Associação que estão a participar no curso EFA, enquanto formadores, o formador de Linguagem e Comunicação que se aposentou agora em Fevereiro, era formador interno mas aposentou-se e continuou ligado ao curso, portanto, para não mudarmos de formador ele ofereceu-se voluntariamente para continuar a trabalhar no curso, ainda está a dar aulas, temos o formador de Informática que é interno, o formador de Inglês que é interno, a formadora de Cidadania que é interna, só não temos da Matemática porque nós temos um CNO, temos o Centro Novas Oportunidades, então acabamos por ter as pessoas cá dentro também, não é? Portanto, o formador de Inglês é também formador no Centro Novas Oportunidades, de Língua Estrangeira, de Inglês e Francês, este formador que eu referi de Linguagem e Comunicação que se aposentou era formador no CNO também de Linguagem e Comunicação e de Espanhol, Língua Estrangeira, a formadora de Cidadania é formadora no Centro Novas Oportunidades, portanto, temos uma equipa cá dentro, então sempre que há pessoas internamente, não vamos buscar lá fora, só vamos buscar para aquelas áreas em que não temos cá dentro ninguém formado.

Entrevistador – E neste momento no vosso curso EFA, quantos formadores externos têm?

Entrevistada – Tenho que ir contar (Sorriso), vou contar os formadores da área tecnológica que são, foram, ora formadores externos (pausa), onze, onze formadores externos.

Entrevistador – Hum, hum, portanto e quer dizer que os internos terão um vínculo à organização, não é?

Entrevistada – Todos os internos, são, pertencem ao quadro da Associação.

Entrevistador – Da Associação e os externos, são recrutados...?

Entrevistada – São recrutados no exterior a recibo verde porque fazem só aquele módulo de formação, portanto, o único, o único vínculo que têm connosco é virem fazer aquele módulo de formação. (IL1/pág. 6-7)

Entrevistador – Portanto, se lhe aparecesse outra oportunidade de trabalho, não pensaria em sair da entidade para onde está a trabalhar?

Entrevistada – Seria uma coisa que me custaria imenso, porque esta Associação é um bocado, isto fora o curso EFA, não tem nada a ver com o curso EFA, não é. Esta Associação é a minha segunda casa e muitas vezes a minha primeira casa, portanto, muitas vezes acabo por dar prioridade à Associação em vez da família que também não está correcto, estou a tentar mudar isso. Seria uma coisa que me custaria bastante, ter que sair daqui (...) (IL1/pág. 39)

O caso do Mário, colega da Sónia na mesma Associação é ilustrativo desta forma de relação à entidade por parte dos técnicos sob a forma de “ *fusão*”. É sócio fundador da Associação onde trabalha. Diz que a sua relação com esta é “ *muito umbilical*” uma vez que continua a fazer da mesma um bocadinho a sua “ *casa*”. Considera que a “ *casa*” a que sempre esteve ligado foi a sua “ *grande escola de formação*” e isso é uma dívida que acha que não poderá pagar.

Entrevistador: E a relação com a entidade, neste caso com a Associação onde trabalha, que relação é que mantém com a entidade?

Entrevistado: (Risos) Está a ver, como lhe disse, eu sou e continuo a ser sócio da Associação, eu sou sócio-fundador já trabalhava naquilo que deu origem à Associação, antes de ela existir. Portanto, a minha relação é muito umbilical, digamos assim, eu continuo a fazer disto um bocado a minha casa, continuo a ser sócio, continuo a colaborar, estou a fazer outros trabalhos

para a Associação também, portanto, o que não significa que esteja de acordo com tudo o que cá se passa mas quer dizer, nós não temos todos que dizer amém a tudo, mas isto para mim, isto para mim, já o disse a várias pessoas e posso dizer-lhe a si também, o trabalho que desempenho aqui, esta casa, foi a minha grande escola de formação. Muito mais do que a formação académica e outras coisas, foi aqui, realmente, se eu hoje conheço algumas coisas, devo a esta casa, por isso é qualquer coisa que eu acho que não poderei pagar... (ILA/pág. 27).

Este modo individuado de ser formador passa portanto por uma relação às entidades em que prevalece o sentimento de se fazer parte “*da casa*”. Não é assim para a maior parte dos formadores e nomeadamente para os formadores “*externos*”.

Maria Eduarda apresenta-nos um modo individuado de ser em que apesar de trabalhar há perto de dois anos numa entidade privada de formação sente que não faz parte da empresa. Diz-nos que não tem nenhum vínculo laboral com a empresa e que é uma “*trabalhadora independente*” que presta um serviço e passa “*recibos verdes*”. O seu testemunho evidencia uma distância no sentimento de pertença à entidade para quem faz a mediação e a formação de um curso EFA que se manifesta na crítica e na ausência de reconhecimento⁷⁶ por parte da entidade a quem está “*ligada*”. Sente que a relação não é equilibrada ao nível do deve e haver da relação de trabalho e sem “*reciprocidade*” é difícil as relações durarem. O modo de relação à organização afasta-se aqui do sentimento de pertença sob o modo da “*fusão*” e o sentimento de pertença aparece sob uma forma distanciada e frágil. Aqui não prevalece o sentimento de ser da “*casa*” e está presente o sentimento de não se fazer parte da “*casa*”.

O descontentamento face ao modo como funciona a sua relação à entidade de formação é bem ilustrado pelo seu discurso:

“Entrevistador - Vês-te como trabalhadora da Entidade?”

Entrevistada - Mais ou menos, por um lado é a única empresa que estou a trabalhar há uns dois anos. Portanto, não tenho qualquer tipo de vínculo com outras entidades, apesar de esporadicamente ter dado formação noutros sítios, mas em módulos muito curtos, de curta duração, por outro lado, não faço parte da empresa, portanto, não tenho um vínculo laboral com a empresa, sou uma trabalhadora independente e também nem sempre me identifico com a cultura da empresa.

⁷⁶ Martucelli (2006:90) põe em evidência a partir da análise empírica levada a cabo em “*Forgé par l’épreuve*” o papel importantíssimo do olhar dos outros nas relações sociais de trabalho e a importância da busca do reconhecimento e do respeito. Honneth (2011) é um dos autores de referência na análise desta questão da “*luta pelo reconhecimento*” debruçando-se num ensaio de carácter teórico e filosófico, a partir das análises de Hegel, sobre o modo como as relações sociais marcadas pelo conflito estão profundamente ligadas ao olhar que cada um exerce sobre cada outro no jogo identitário e relacional do reconhecimento de si. Sem a relação ao outro não há reconhecimento. Isto é muito claro na declaração da nossa entrevistada que parte do sentimento de desrespeito para a exigência de uma reciprocidade mais igualitária.

Entrevistador - Quando dizes que nem sempre te identificas com a cultura da empresa que aspectos é que estás a salientar...

Entrevistada - A empresa é demasiado exigente com aquilo que quer e dá muito pouco em troca e as relações para durarem, para serem duráveis, têm que ser recíprocas e eu não vejo que sejam e depois há quase uma rivalidade entre a equipa da entidade Algarve e da entidade do centro do país.. A equipa de técnicos que trabalha mesmo para a empresa e dá a ideia muitas vezes que estamos a trabalhar uns contra os outros e depois levantam-nos algumas dificuldades no nosso trabalho, exigem-nos coisas que não são necessárias e exigem-nos para ontem e se não são entregues recebemos emails por vezes desagradáveis a dizer que não fazemos quando há outras coisas que deveriam ser preocupantes ou que pelo menos deveriam merecer mais atenção e que não são devidamente trabalhadas nomeadamente essas questões da avaliação em que se acaba por fazer uns questionários e umas grelhas de avaliação que não estão relacionadas com a nossa realidade e que temos que aplicar.” (EE1/pág. 21-22).

De “fora” é também como se define a formadora Cátia na relação com a entidade de formação para quem trabalhou sobre a forma de “*acto único*”:

“Entrevistador – E vê-se como trabalhadora da Associação?

Entrevistada – Não, nada.

Entrevistador – Porque razão é que...

Entrevistada – Porque não trabalho para lá, trabalhei como acto único, não sou trabalhadora, não tenho contrato, nem que fosse a recibos verdes para lá, não, só fiz aquele trabalho para lá, não sei se alguma vez me irão chamar se não, (pausa) posso colaborar, mas não sei, como trabalhadora não me considero, obviamente.” (IL7/pág. 18)

Um outro critério analítico que nos permite perceber os modos individuados de ser em relação à ocupação de formador tem que ver com os modos diferenciados de envolvimento no modelo formativo EFA. Dois grandes modelos foram recortados do material empírico analisado. O modelo de envolvimento sob a forma do “*Mercenário*” e o modelo de envolvimento sob a forma do “*Missionário*”.

5.5. Mercenários e missionários

A isotopia sobre os modos de envolvimento no modelo de formação EFA permite a construção de dois sistemas de sentidos opostos em relação à forma como os formadores se “*engajam*” no trabalho de formação. O modo de envolvimento sobre o modo “*Mercenário*” diz-nos que estamos perante um formador que opera na sua prática quotidiana com um *modus operandi* mais perto do formador “*tradicional*” cujas características são diferentes do Formador EFA. É um formador com elevada mobilidade que “*vai dar formação e vai embora*”, não fica, portanto, no espaço da formação o tempo que se considera que “*seria necessário*” para um tipo de envolvimento mais intenso conforme ao que é entendido como a exigência de um curso

EFA. É um formador que tem dificuldade de participação nas dinâmicas da equipa pedagógica pois que *“não partilha, não discute e não se interessa”*. Tem dificuldade em fazer actividades articuladas com as diferentes áreas de formação. Tem dificuldade em reunir com a restante equipa formativa pois não demonstra muita disponibilidade para isso. A sua presença nas reuniões, quando ocorre, é sentida sobre a forma da obrigatoriedade. Não revela interesse e motivação para participar activamente no projecto de formação. Tem pouca disponibilidade para assumir o *“compromisso”* que exige um projecto com a envergadura e a dimensão de um curso de Educação e Formação de Adultos. É alguém que revela um *“espírito mercenário”*, ou seja, é *“alguém que está ali só porque aquilo é pago a X à hora”*. É alguém que cumpre o seu serviço de formador sem uma implicação para além das obrigações *“mundanas”*. Cumpre a sua função, sem a exigência de uma implicação sobre a forma da *“paixão”*. O modo de envolvimento sobre o modo *“Missionário”* por sua vez diz-nos que *“o formador EFA tem ou deve ter algumas características diferentes do formador tradicional”*, não é um formador como todos os outros, tem as suas especificidades e particularidades. Não é um formador de elevada mobilidade, que *“vai dar formação e vai embora”* revelando um baixo nível de envolvimento. É um formador que não tem dificuldade de participação no projecto EFA uma vez que *“partilha, discute e interessa-se”*. Não tem dificuldades em fazer actividades em articulação com as diferentes áreas de formação em torno da proposta do *“tema de vida”*. Não tem dificuldade em reunir com a equipa formativa. A sua presença nas reuniões não é sentida sobre a forma da *“obrigatoriedade”* mas sim do *“voluntarismo”*. Demonstra interesse e motivação na realização das suas actividades em função do projecto EFA. É um formador com *“muita disponibilidade”* para assumir o compromisso EFA. É alguém que revela gosto pelo que está a fazer. É alguém que mais do que fazer da formação EFA a sua obrigação sobre a forma de uma mera *“profissão”*, envolve-se no trabalho de formar sobre a forma da *“paixão”*.

O discurso da Sónia é muito significativo para a compreensão do sistema de sentidos que opõe o tipo-ideal do *“Missionário”* ao tipo-ideal do *“Mercenário”*. Fazendo parte dos formadores da *“casa”*, está afectada ao projecto EFA a cem por cento com as funções de mediadora e formadora do curso de Apoio Familiar e à Comunidade. O discurso desta entrevistada que podemos situar a partir do seu modo de envolvimento na formação EFA do lado dos *“Missionários”* permite identificar alguns dos traços típicos do modelo dos *“Mercenários”*. Os formadores que se enquadram neste modelo são

descritos como tendo um menor envolvimento, implicação e disponibilidade para o trabalho de formação tal como este modelo de formação e educação de adultos o exige. São formadores que “*agarram tudo*” em termos da oferta formativa que lhes propõe o mercado da formação e depois andam “*atarefadíssimos*” e não conseguem assumir os seus compromissos face às exigências inerentes ao modo prescrito de se ser formador EFA. Este menor envolvimento e disponibilidade obriga a alterações constantes no desenrolar do percurso de formação e cria dificuldades na gestão do cronograma dos cursos uma vez que a menor disponibilidade de alguns formadores tem que ser compensada com maior disponibilidade da parte de outros, obrigando a mediadora a gerir frequentemente substituições de formadores “*imprevistas*” de modo a assegurar as suas “*ausências*”.

Tomemos atenção ao discurso da Sónia na primeira pessoa do singular:

“Entrevistador – Na sua opinião no aspecto do trabalho de formação com os colegas de equipa pedagógica o que acha que seria benéfico melhorar, alguma coisa que se pudesse melhorar, que melhorava o desempenho, o funcionamento do curso.

Entrevistada – Hum, mais disponibilidade, que eu sinto às vezes que há formadores que tentam agarrar tudo e portanto, todas as oportunidades que têm, para ir fazer formação, não sei depois quais são os motivos que estão por de trás disso, não é, nem me compete avaliar isso, mas às vezes sinto isso, portanto, a pessoa agarra tudo, não diz que não a nada e depois está atarefadíssimo, têm mil e uma coisas e depois não consegue vir à reunião, ou não consegue alterar um dia, porque já tem a agenda cheia e portanto aquele dia em que era preciso fazer uma outra actividade qualquer, a pessoa não pode dispensar, depois não tem outro dia para agendar e isso tem sido talvez o problema maior com os formadores, com alguns formadores é evidente, com alguns casos pontuais, não com todos, portanto, seria, seria bom que as pessoas quando assumem este compromisso, tivessem consciência que era por um período prolongado e que avaliassem a sua inteira disponibilidade para participar nisto, não é. E, e isso nem sempre se verifica (...)” (EIL1/pág. 35)

“(...) há formadores que quando eu peço para alterarem datas, olha o formador tal não pode vir naquele dia, nem naquele, nem naquele dia, não podes alterar? E já há pessoas que me dizem, caramba, mas esta sempre a pedir para mudar. Porquê que aceitam tanta coisa? E isto depois reflecte-se também nos colegas, não é. Que se disponibilizam para mudar, mas que às vezes se chateiam também de andar sempre a alterar a sua vida porque os outros por motivos de exteriores ao curso EFA não podem assegurar os dias que tinham sido previamente planificados.” (EIL1/pág. 37).

O Mário é um exemplo típico do formador que se aproxima do tipo-ideal do modo de ser formador sob a forma do “*Missionário*”. Para este formador a “*maneira*” e a “*postura*” como o formador se posiciona face à formação EFA “*não é indiferente*”. Para os beneficiários da formação uma coisa é ter pela frente “*alguém que sabe o que está a fazer*” e que “*gosta do que está a fazer*” outra coisa completamente diferente é ter “*alguém que está ali só porque aquilo é pago a X à hora*” e isso “*é um*

complemento interessante para o seu salário ou então vive disso” e portanto, nesse caso, a sua postura é muito mais “desligada”. Ser formador no âmbito dos cursos EFA é muito mais do que uma mera “profissão”, é uma coisa que exige uma certa “dose de paixão”. Recorrendo a uma metáfora religiosa conta-nos que o formador EFA funciona para os adultos em formação como uma “bóia de salvação” o que implica que à maneira do padre, assuma, muito mais do que o papel do mero “profissional”, o papel de “confessor”. A sua “missão” como formador EFA “é qualquer coisa que exige muito mais do que chegar ao escritório fazer o seu trabalhinho e depois fechar a porta e ir embora”. A exigência colocada pelos “problemas” particulares dos formandos faz com que tenha que existir na relação com o outro significativo sobre o qual se trabalha “uma reciprocidade que ultrapassa e muito o exercício de uma mera profissão”. O que não é o caso no modo como percebe o trabalho que faz que nos diz “ter outras exigências”.

Tomemos atenção mais em pormenor ao discurso do Mário:

“E portanto, a maneira como nós estamos, seja no que for, não é indiferente e no caso concreto duma formação deste tipo, uma pessoa que está ali com a função de formador, que é o título dado, quer queiramos, quer não, é uma referência e as pessoas por muito limitadas que possam ser, por muitas limitações que possam ter, percebem perfeitamente quem é que têm na frente, se é alguém que sabe o que está a fazer, que gosta do que está a fazer e que comunica de uma certa forma, que isto está tudo ligado, ou se é alguém que está ali só porque aquilo é pago a X à hora e é um complemento interessante para o seu salário ou então vive disso; sabemos que há profissionais disso, só fazem isso e não fazem outra coisa. E portanto, arranjam ali o seu nicho e tal e portanto a postura é muito mais desligada” (EIL4/pág. 5)

“(...) portanto, eu acho que pode ser uma profissão para muita gente e bem feita enquanto profissão, mas acho que é mais do que isso, acho que é uma coisa que exige uma certa dose de paixão, porque estar com as pessoas, como sabe, certamente, pessoas que têm vidas desgraçadas, a maior parte, vidas familiares, pessoais, percursos terríveis, etc, em certos momentos é quase e eu não sou propriamente atreito à religião, no sentido tradicional mas o nosso papel é muitas vezes quase...hum... quer dizer, se estarmos nisto com esta perspectiva, de tudo aquilo que eu disse para trás, a nossa postura, somos vistos em muitos casos, como uma bóia de salvação, digamos assim, a expressão é um bocado forte, as pessoas continuam a viver nos seus esquemas e tal e orientam-se mas em muitos momentos somos nós que as ouvimos realmente. Somos nós que tentamos perceber até através das suas próprias dificuldades em operacionalizar este ou aquele conceito ou tema e não sei quê e percebemos através disso, dessa percepção que temos daquela pessoa, isso muitas vezes abre caminho a que acabemos por estar a falar de coisas que não têm nada a ver. Ou seja, sobre esses aspectos eu uso um bocado, vou utilizar uma imagem, as imagens são muito grosseiras, mas pronto, um bocado confessores, também desse ponto de vista, portanto, não é tanto assim uma profissão, embora possa ser realmente (...) é qualquer coisa que exige muito mais do que chegar ao escritório, fazer o seu trabalhinho e depois fechar a porta e ir-se embora, porque estamos realmente a lidar com pessoas, e pessoas que têm problemas e que nos põem problemas, com os quais temos de lidar, problemas de indisciplina, de incumprimento vário, variadíssimos incumprimentos, variadíssimas incapacidades, etc, portanto e lidar com isto, nem sempre é pacífico. Há pessoas, há pessoas que o fazem assobiando para o lado, pessoas que o fazem há moda de antigamente, isto aqui é assim e ponto final, eu é que mando, há pessoas que tentam perceber um bocado

aquilo, mesmo impondo regras, tem de ser, naturalmente, mas tentando perceber o que é que está na nossa frente e é uma coisa que nos questiona todos os dias. Não há dia nenhum em que, praticamente, nos dias de formação, etc, quando há um ou outro acontecimento menos agradável, isso acontece amiúde, em que uma pessoa não se põe em causa, não se questiona. Para nós é também, portanto também desse ponto de vista, para nós, um formador ser posto em causa, não só nos seus conhecimentos mas na sua postura, na maneira como resolve as coisas, representa também uma oportunidade e um processo de crescimento pessoal ou seja há aqui uma reciprocidade que ultrapassa e muito na minha opinião, ultrapassa e muito o exercício de uma mera profissão, portanto, uma pessoa que vá, com todo o respeito evidentemente, que vai para a obra e está ali a assentar tijolos e a medir o tamanho da janela e tal e pronto, isso não exige grandes preocupações de ordem metafísica ou por aí adiante, isto não, isto tem outras exigências. (EIL4/pág. 5-6).

Outro critério analítico que nos permitiu a construção de novas isotopias relacionadas ainda com os modos individuados de ser formador de adultos no âmbito das políticas públicas da Iniciativa Novas Oportunidades é a condição face ao trabalho. Aqui surge uma diferenciação social nítida entre a condição dos que se encontram numa zona de “*estabilidade confortável*”, aqueles que enquadrámos no modelo da “*estabilidade instável*” e a condição daqueles que se encontram numa situação de “*precariedade total*” ou “*precariedade flexível*” e que representa a situação da grande maioria dos formadores que trabalham na educação e formação de adultos.

5.6. Entre a estabilidade confortável, a estabilidade instável e a precariedade flexível

O sistema de sentidos associado ao modelo cultural dos “*estabilizados confortados*” remete para o tipo ideal de condição face ao trabalho em que habitando ou não o mundo da formação se está numa posição mais próxima de uma situação típica do paradigma fordista do “*emprego com direitos*”. Aparecem nesta situação entrevistados que têm a sua “*profissão*” específica fora do mundo da formação em determinadas áreas técnicas, ou ainda, numa expressão residual, técnicos de formação que ocupam posições chave nas tarefas de coordenação da formação em determinadas instituições públicas (o caso do Instituto de Emprego e Formação Profissional). A análise da isotopia que remete para a situação de “*estabilidade confortável*” permite-nos dizer que estamos perante técnicos que são quadros nas suas organizações em situação contratual “*efectiva*”, que estão satisfeitos com o seu vínculo contratual: “*não tenho assim grandes coisas a apontar quanto ao vínculo contratual*” e que apesar de realizarem a actividade de formador enquanto complemento aquela que é percebida como a sua actividade profissional principal em situação de “*recibo verde*” sentem-se confortáveis com essa

mesma situação. A remuneração auferida com a sua ocupação enquanto formadores permite-lhes melhorar a sua condição remuneratória face ao trabalho e para alguns deles isso é um reconhecimento da sua competência técnica enquanto peritos o que só engrandece o seu estatuto social. Ocupando uma posição estável na sua verdadeira “profissão” o pagamento instável associado ao mercado da formação é encarado com “normalidade”.

Essa é a situação do José Sabino, técnico de informática numa pequena empresa situada no concelho de Loulé para quem a situação de “complemento” entre a sua actividade principal no mundo da informática e a actividade que realiza no mundo da formação é a situação ideal que lhe permite uma real autonomia e independência face à forma como equaciona a sua ocupação de formador. Ser formador a tempo inteiro, quadro efectivo numa empresa de formação é uma situação que não encara com bons olhos pois isso retirava-lhe a capacidade de gerir as formações que verdadeiramente lhe interessam agarrar no que diz respeito ao tempo e ao modo de ser formador.

“Como técnico, eu sou do quadro, estou efectivo na empresa. Portanto, não tenho assim grandes coisas a apontar. Como formador, estou a recibo verde. Para mim, sinceramente acho que é uma solução a nível profissional que há e acho que é uma solução razoável. Portanto, uma pessoa trabalha recebe. Não trabalha não recebe. Faz mais horas recebe mais. Faz menos horas recebe menos. Acho que sim, acho que são condições, não me importava que fosse assim por exemplo no trabalho, trabalhava mais ganhava mais horas, que fosse também pago a recibo verde, estipulado de uma qualquer maneira. Ser formador contratado, fixo, permanente numa empresa, a mim não me alicia porque realmente isso implicava o quê? Implicava se calhar que eu como formador de uma empresa, fazendo parte dos quadros de uma empresa, se calhar a empresa ia pedir-me a mim para dar algumas formações que eu não desejaria, não seria o meu ideal de formação. E então prefiro ser independente, ter a minha autonomia, até mesmo para amanhã ou depois se eu quiser fazer um intervalo da formação, é pá, não me apetece dar formação, estou cansado, estou saturado, não me apetece dar formação. Vou dedicar a minha vida, esse tempo a outras coisas. Então não dou formação, não preciso de dar satisfações a ninguém. Se eu for contratado para dar formação a nível de quadro, isso é fazer parte de uma empresa, já não posso ter essa facilidade não é. Não posso chegar aqui e dizer que não, não quero, e depois não pode ser um segundo emprego. Portanto, para mim é extremamente bom, ter o auxílio do dia-a-dia do trabalho para trazer para a formação.” (EE2/pág. 8)

O mesmo se aplica ao José, enfermeiro de “profissão” com especialidade na área da Reabilitação e mestrado em Psicologia da Saúde. Formador num curso EFA no módulo de Higienização e Equipamentos que faz parte da componente tecnológica do curso. Para além de enfermeiro, dá aulas no Instituto Piaget ao curso de Enfermagem, actividade que conjuntamente com a formação no curso EFA complementa a sua actividade profissional. Esta é uma situação que lhe agrada pois diz dar formação por “gosto pessoal” e por “disponibilidade profissional” e apesar de o vínculo às entidades

de formação para quem presta serviço se fazerem através dos recibos verdes essa é uma situação que considera “*normal*”. Na sua perspectiva “*tudo correu bem*”, conforme o esperado na sua relação contratual com a entidade contratante. A actividade de formação não sendo a sua actividade principal dá-lhe muita gratificação pessoal. A sua condição face ao trabalho é tida como uma situação muito razoável. Conseguindo conciliar a actividade da enfermagem com a actividade de formar, com a autorização da Unidade de Saúde para quem trabalha, a formação EFA é algo que gostaria de continuar a praticar ao longo da sua vida profissional. Com contornos diferentes do modelo da “*estabilidade confortável*” recortámos também do material empírico o modelo da “*estabilidade instável*”. Vejamos mais em pormenor as suas propriedades específicas que o singularizam.

O sistema de sentidos que está associado ao modelo cultural que permite caracterizar a condição estatutária face ao trabalho de formar sob a forma da “*estabilidade instável*” ou “*estabilidade relativa*” porque condicionada à existência ou não de “*projecto*” permite-nos dizer que estes técnicos do mundo da educação e da formação de adultos são trabalhadores do quadro, na condição de efectivos, sendo que alguns deles têm mesmo uma vinculação contratual de mais de uma dezena de anos às organizações para quem trabalham. São pessoas que têm uma percepção forte da fragilidade da sua condição face ao trabalho: “*sempre soube que isto não era emprego para a vida*” e em quem está muito presente o espectro da incerteza face ao futuro não só da sua condição individual face ao trabalho mas também das próprias entidades para quem trabalham e de que estão encarregues de fazer existir e assegurar a sua reprodução social: “*uma associação sem fins lucrativos a gente nunca sabe o dia de amanhã*”. A incerteza face ao futuro manifesta-se também devido ao facto da situação de “*estabilidade instável*” ser uma estabilidade condicionada à existência futura de “*projecto*”. Como nos dizem alguns entrevistados se neste momento têm *projecto*, não há certezas de que no futuro isso possa acontecer. O espectro da “*não transição*” para novos *projectos* profissionais é uma ameaça que paira constantemente no ar sobre a sua condição face ao trabalho: “*se no momento tenho projecto, eu sei que quando acabar aquele projecto posso não ter projecto a seguir*”. Os “*projectos*” muitas vezes dependem de factores “*externos*” que os próprios não controlam como é o caso da dependência face à continuação ou não das políticas públicas de educação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. Num momento em que a região do Algarve está a braços com uma

significativa redução dos investimentos estatais na educação e formação de adultos e em que deixou de haver financiamento às entidades não estatais para levar a cabo novas acções o futuro destes “*profissionais*” está ameaçado a um ponto em que é a sua própria existência como “*Formadores EFA*” que é posta em causa. A “*extinção*” ou o “*encolhimento*” sob uma forma forte das políticas públicas de educação de adultos pode significar o fim do “*projecto*” da ocupação de formador: “*quando acabar o curso EFA que acaba já agora não sei ainda se vou ter ou não enquadramento nalgum projecto*”. O espectro da “*estabilidade instável*” pode ser uma situação douradora. Mais do que uma situação de transição para uma qualquer nova situação considerada estável de “*emprego seguro*” ele parece ser um novo estado de evolução do mercado de trabalho da formação em que há semelhança da condição salarial em geral a “*subida das incertezas*” (Castel, 2009) é a norma: “*há quinze anos que é assim*”.

A condição face ao trabalho da Sónia é um caso típico bastante ilustrativo do modelo da “*estabilidade instável*”. Apesar de ser efectiva e pertencer ao quadro na Associação onde trabalha sabe que a sua condição face ao trabalho está condicionada aos “*projectos*”. Tem dificuldades em conceber a sua vida profissional futura fora daquela que diz ser a sua “*casa*” que considera ter sido a sua “*escola da vida*”. Diz também que o facto de estar a participar constantemente em múltiplos “*projectos*” lhe tem permitido o desenvolvimento de uma panóplia de competências profissionais muito diversificadas o que faz com que no dia “*em que tiver que dar o salto para outro sítio*” se sinta mais preparada para a competição no mercado da competência. Destaca também o “*stress*” que a adaptação constante às exigências dos novos projectos lhe provoca e deixa transparecer indícios da “*corrosão do carácter*” (Sennett, 2007) provocado pela necessidade de jogar o jogo competitivo do mundo do trabalho no Novo Espírito do Capitalismo: “*muitas vezes acabo por dar prioridade à Associação em vez da família, o que também não está correcto e estou a tentar mudar isso*”. Diz ter a perfeita consciência que derivado à ausência de financiamentos Estatais cada vez mais escassos a situação “*está a ficar difícil*”. Tem esperança que a “*bagagem*” que leva em carteira adquirida pela sua experiência profissional anterior lhe permita uma “*saída*” em caso de perda da sua posição na entidade onde trabalha.

“Entrevistador – Ok, e em termos das condições laborais, institucionais, de quem trabalha nos cursos EFA, a questão do vínculo profissional, que tipo de vínculo é que vocês têm?”

Entrevistada – Nós aqui na Associação, eu que já estou cá há muitos anos desde 1996, já sou efectiva, não é? Pertença ao quadro e nós neste momento, somos trinta, há algum tempo éramos trinta e oito colaboradores efectivos, tínhamos cinco ou seis a recibo verde e duas estagiárias, o resto são tudo pessoas que já pertencem ao quadro, portanto a equipa em Janeiro deste ano, fizemos vários contratos de pessoas que entraram o ano passado a recibo verde e que nós gostamos do desempenho (...) mas a grande maioria de nós pertence ao quadro” (EIL1/pág. 5-6).

“Entrevistador – Portanto, se lhe aparecesse outra oportunidade de trabalho, não pensaria em sair da entidade para onde está a trabalhar?”

Entrevistada – Seria uma coisa que me custaria imenso porque a Associação é um bocado, isto fora o curso EFA, não tem nada a ver com o curso EFA, a Associação é a minha segunda casa e muitas vezes a minha primeira casa, portanto, muitas vezes acabo por dar prioridade à Associação em vez da família que também não está correcto e estou a tentar mudar isso. Seria uma coisa que me custaria bastante, ter que sair daqui, se bem que desde que cá estou, portanto, vim em 1996, sempre soube que isto não era emprego para a vida, ao contrário das pessoas que entram para um emprego e pensam que aquilo vai ser para a vida, eu sempre tive consciência que não era para a vida, portanto, uma associação sem fins lucrativos a gente nunca sabe o dia de amanhã e se no momento tenho projecto, eu sei que quando acabar aquele projecto posso não ter um projecto a seguir, portanto, há quinze anos que estou cá e há quinze anos que sei que isto é um emprego precário, sempre tive consciência disso, mas gostei tanto e considero esta casa uma escola, portanto, é aqui que eu tenho aprendido. Na universidade aprendi algumas coisas teóricas mas realmente a prática tenho aprendido aqui e depois aqui nós temos uma vantagem que é nunca estamos só numa área, portanto, eu estou neste projecto, faço aquilo e depois vou para outro projecto, vou fazer outra coisa, estamos em constante aprendizagem, o que também é cansativo e stressante, não é. Agora aprendemos a legislação de uma coisa, depois vamos aprender a de outra e depois aprender de outra, estamos sempre a aprender, ou seja, nunca nos tornamos profissionais exclusivos daquela matéria porque estamos sempre a deixar aquilo e a avançar para uma outra coisa e a aprender uma outra coisa qualquer, completamente diferente. Por outro lado, dá-nos uma bagagem enorme e isto realmente tem sido a escola da vida, se bem que tenho consciência de que nunca sei o dia de amanhã, quando acabar o curso EFA, que acaba já agora, não sei, ainda, se vou ou não ter enquadramento nalgum projecto e há quinze anos que é assim, e tenho consciência que isto está a ficar cada vez mais difícil, não é, portanto os financiamentos estão a acabar, nós somos, com os estagiários, neste momento somos quarenta, tenho perfeita consciência que isto não vai poder continuar para quarenta pessoas, não é. Mas pronto, se tiver que dar o salto para outro sítio, acho que já levo uma bagagem e muitas competências para isso.” (EIL1/pág. 39-40).

O caso singular da Sónia permite-nos compreender um dos modelos importantes dos modos individuados de ser formador a partir do critério do estatuto e da condição do trabalho dos técnicos e dos formadores EFA. Um outro modelo encontrado é aquele que provavelmente tem mais expressão não só na nossa amostra mas no panorama regional e nacional da educação e formação de adultos é o modelo da “precarização flexível” ou “precarização total”. O sistema de sentidos que este modelo cultural permite identificar corresponde ao modelo que é predominante na relação ao estatuto da condição da actividade de formar e que remete para uma nova condição estrutural da sociedade salarial que Castel (1998:527) classifica como “instalação na precariedade”. Estes técnicos da acção social de formar têm como horizonte de futuro profissional um futuro

feito de precariedades⁷⁷ flexíveis acumuladas. A sua condição face ao trabalho opõe-se claramente ao que até há pouco tempo atrás se designava por formas “*típicas*” de trabalho e insere-se nas formas “*atípicas*” da condição salarial. A sua condição de precariedade “*flexível*” e ao mesmo tempo “*total*” implica que o seu vínculo precário e instável se estabeleça sobre a forma de um contrato de “*prestação de serviços*”, “*independente*” e “*sem direitos*” em que se presta serviços por um número de horas diminuto e delimitado no tempo sob a forma de recibo verde e em que em qualquer momento o contrato de prestação de serviços pode ser rompido por qualquer das partes “*por algum motivo*”. Não há direito a indemnizações. Não se tem “*muitos direitos*” ou “*quase nenhuns*” em relação a um tradicional trabalhador por contra de outrem. Não se tem direito a férias ou a qualquer subsídio de férias, subsídio de Natal, subsídio de transporte ou subsídio de alimentação. Não se podem fazer férias ou quando se as decide fazer isso implica uma paragem na actividade sem qualquer contrapartida em termos de remuneração. É uma prestação de serviços que “*tem que se cumprir*” e ao qual os formadores têm que se “*adaptar*”. A “*disponibilidade*” para as solicitações do mercado da formação tem que ser total sob pena de se ser facilmente substituível por outro colega que está imediatamente “*disponível*” para aceitar essas propostas face à elevada concorrência do mercado dos formadores. A “*adaptabilidade*” às mais diversas solicitações de um mercado marcado pela diversidade é outra condição sem a qual dificilmente se resiste à sobrevivência no interior desse mesmo mercado. Um bom desempenho e talvez mais importante do que isso uma boa reputação no mercado formativo ou uma imagem criada de excelência podem ser condições essenciais para não ficar sem “*projecto*”. Os “*instalados na precariedade*” são a forma mais pura do “*modelo da competência*” exigido pelo “*Novo Espírito do Capitalismo*” (Boltanski e Chiapello, 1999), o que não deixa de ter custos pessoais e profissionais para muitos dos formadores associados à grande transformação estrutural da subida das incertezas (Castel, 2009). O futuro para alguns dos entrevistados aparece como uma impossibilidade no que toca à capacidade de fazer planos de médio e longo prazo. A

⁷⁷ Adoptamos o conceito de precariedade tal como proposto por Diogo (2012) “*considera-se neste texto que emprego precário se opõe a emprego fixo, sem termo, seguro. Define-se, pois, a precariedade, por exclusão de partes: é precário o que não é permanente ou efectivo, o que sai fora da norma*”. Num texto publicado no Observatório das Desigualdades este autor faz uma discussão teórica do conceito de precariedade e opta por adoptar para a análise empírica da realidade que estuda um conceito simples e abrangente de precariedade considerando que uma definição sofisticada de precariedade dificilmente será operacional e portanto, inútil. Não poderíamos estar mais de acordo com esta perspectiva.

vida faz-se no “*aqui e agora*” à espera da possibilidade de integração imediata num próximo projecto que pode ou não acontecer.

Vejamos alguns dos excertos de entrevista com os nossos entrevistados. Diz-nos a Sofia, formadora de Inglês, num curso EFA, que faz vida da formação, sobre a sua “*sensação*” de que o formador “*não tem direitos*”:

Entrevistador - Queria que me falasses no vínculo contratual. Que tipo de contrato é que vocês têm...

Entrevistada - O tipo de contrato é um contrato de prestações de serviços em que nós acabamos por ter os nossos deveres e a mim parece-me, a sensação que eu tenho, é que o formador não tem direitos e isso está escrito no contrato, acaba por não ter direito a subsídio de férias, nem de Natal e a nossa situação acaba por ser um bocado ingrata porque nós não podemos adoecer, aquelas horas têm que ser dadas, se eu adoecer hoje e tiver que faltar dois ou três dias esse tempo vai ter que ser compensado mais tarde, portanto, neste momento não vejo qualquer direito na nossa profissão, dever sim, nós temos deveres, temos que chegar cá a horas, não podemos chegar atrasados, temos que cumprir o horário, temos que estar presentes nas reuniões, mas direitos não temos. (EE5/pág. 7-8)

No mesmo sentido testemunha a Xana, formadora de Matemática Para a Vida que salienta a ausência total dos direitos de propriedade social (Castel, 2001), a ausência de “*estabilidade*” e a ausência de instituições que possam lutar pela protecção social colectiva da categoria “*lembro-me que tive um mediador que falava em arranjarmos um sindicato dos formadores*” ou ainda a necessidade de estar sempre “*disponível*” para assegurar “*o nosso lugar*” para o conseguir manter.

(...) nós não temos a tal estabilidade, eu lembro-me que tive um mediador que falava em arranjarmos um sindicato dos formadores e acho que era mais ou menos isso (risos) porque realmente nós não temos férias, não temos direito a subsídios de nada, não temos o direito a estar doentes, não temos direito sequer a apoiar um filho, a ir a uma festa no Natal, porque temos sempre que ter alguém que assegure o nosso lugar, porque não há ninguém que assegure o nosso lugar, temos que estar lá, eu também tive a sorte de trabalhar com entidades que são bastantes rigorosas nos formadores que escolhem porque sabem que os formadores que escolhem asseguram mesmo o trabalho. (EE2/pág. 6).

Ou ainda a Maria Eduarda, formadora de Cidadania e Empregabilidade e mediadora em cursos EFA que categoriza os formadores como trabalhadores independentes em situação contratual de prestação de serviços com “*quase nenhuns direitos*” em relação aos outros trabalhadores por conta de outrem. É uma actividade cujos deveres se “*têm que cumprir*” e cujas regras definidas pelas organizações implicam a necessária “*adaptabilidade*”:

Entrevistador: Fala-me um pouco das condições laborais e institucionais da actividade. Por exemplo, que tipo de vínculo contratual é que vocês têm?

Entrevistado: Portanto, nós temos um contrato de um número de horas de formação que pode ser...é um contrato em que o formador é um trabalhador independente e em que ambas as partes podem rescindir o contrato por algum motivo, ou seja, não há direito a indemnizações, não temos muitos direitos, ou quase nenhuns em relação a um trabalhador por conta de outrem, nomeadamente férias, subsídio de férias, subsídio de Natal, subsídio de transporte, alimentação, isso não existe para um formador. Muitas vezes não existem as próprias férias. Quando se quer ir de férias interrompe-se a formação durante um curto período de tempo, às vezes uma semana, duas, no máximo e não se recebe nada nesse período. É uma interrupção da actividade e pronto, é uma prestação de serviços mas que se acaba por ter que se cumprir um horário e ter uma organização e a organização tem as suas regras definidas e temos que nos adaptar a isso. (EE1/pág. 5-6)

Um traço deste novo precariado flexível que se encontra num estado de precarização total é que esta condição de instalação na precariedade é vivida pela negativa. A fragilidade da sua condição salarial pode pôr em causa não só o seu projecto de vida mas levar à impossibilidade da própria existência do ser formador como forma de vida. As formas de precarização mais extremas podem levar à ideia de que a condição de formador “*não é vida*” que valha a pena ser vivida. É o que nos diz a Catarina, que estando a viver a sua primeira experiência como formadora teve um autêntico “*choque com a realidade*”.

“Entrevistador – Em termos das condições laborais e institucionais de quem trabalha nos cursos EFA a Catarina estava-me a falar aí da questão, dessa questão, portanto, perguntava-lhe em relação aos vínculos profissionais, às condições remuneratórias e de pagamentos.

Entrevistada – Hum, daqui a dois meses devo receber, não se sabe muito bem, já paguei o IVA às finanças porque senão passava a incumpridora, não sei quando é que vou ganhar e não tinha dinheiro mas tive que arranjar quase quatrocentos euros para pagar às finanças, se isso é viver pois não sei, para mim não é.” (IL7/pág. 4)

Ou ainda, a Sofia, para quem a sua condição precária é “*extremamente desgastante*” e aquilo que considera como o aspecto menos positivo da sua “*profissão*”:

Entrevistado - As condições remuneratórias e de pagamento como é que isso se passa e qual é a tua opinião sobre isso.

Entrevistador - A minha opinião sobre esse assunto não é positiva de modo algum e cada vez me sinto pior, não sei se hei-de dizer desmotivada, mas dependendo também das entidades, há entidades que pagam mais certo mas nós nunca, nós, eu, enquanto formadora e enquanto pessoa, eu nunca posso fazer conta que vou receber X de dinheiro em tal data, portanto, isso é impensável, eu só posso organizar a minha vida pessoal de acordo com aquilo que já tenho, muitas vezes chega a acontecer nós estarmos cinco meses sem receber nada, absolutamente nada, há entidades onde nós temos que liquidar o IVA a cem por cento e acabamos por receber só sessenta por cento, os outros quarenta por cento vamos receber se calhar daí a um ano, ano e meio e muitas das vezes isto é complicado de gerir, porque nós temos que percorrer longas distâncias, gastamos muito gasóleo, gasolina, depende, nós não somos remunerados por isso e o ordenado ao fim e ao cabo, não sei se se pode chamar um ordenado, nunca, mas nunca, nunca vem a tempo e horas. Nós nunca podemos dizer, olha vou receber no dia tal. Isso para mim é desgastante porque muitas das vezes a pessoa tem que se debater com as despesas da casa, portanto, isto falando como formadora e falando como pessoa não é? E acaba por ser

extremamente desgastante porque a pessoa começa a fazer contas, não recebeu nada este mês, para o mês que vem também não vai receber, para o outro também não e chega a um ponto em que a pessoa pensa onde anda o dinheiro, não é? Esse aspecto aí é o aspecto que eu acho que é menos positivo na nossa profissão. (EE5/pág. 8)

Um outro critério estruturante que nos permite compreender os diferentes modos individuados da relação à ocupação de formador é a sua relação à pedagogia da educação de adultos. Sobre este parâmetro da análise foi possível construir dois modelos distintos e opostos que permitem caracterizar os modos de trabalho pedagógico. Um dos modelos que remete para um “*modo não escolar de educar*” e um outro modelo que remete para um “*modo escolar de educar*”. O primeiro dos modelos aparece na designação etnometodológica de alguns dos entrevistados como o modelo do “*Formador-Formador*” e o segundo aparece com a designação de “*Professor-Formador*”.

5.7. Desescolarizar o modo escolar de educar: Aqui não se ensina como na escola

A análise da isotopia que permite a objectivação dos modos de trabalho pedagógico⁷⁸ postos em prática pelos formadores permite-nos constatar que o modo de trabalho pedagógico predominante centra-se na recusa do “*modo escolar de educar*” focado este na transmissão de conteúdos e conhecimentos escolares e no privilegiar de um “*modo não escolar de educar*” em que ganham centralidade as metodologias de reconhecimento de competências e o recurso permanente às aprendizagens de cariz mais “*prático*”. A aprendizagem pela prática é uma estratégia pedagógica utilizada por muitos dos formadores entrevistados para contornar a percepção construída por estes de uma certa aversão às aprendizagens “*teóricas*” que segundo dizem com o tipo de público com que trabalham é ponto assente que não resulta do ponto de vista pedagógico. O modelo do modo não escolar de educar caracteriza-se pela não existência de “*formadores transmissivos*”, pelo facto de ser levado à prática por formadores que têm muita experiência em educação de adultos quer ao nível dos cursos EFA quer ao nível dos Centros Novas Oportunidades. Caracteriza-se também pela desescolarização

⁷⁸ Inspirámo-nos aqui na expressão utilizada por Lesne (1984:42) que define os “*modos de trabalho pedagógico*” como construções abstractas que não existem empiricamente em parte alguma mas que se constituem como instrumentos heurísticos de análise de grande fecundidade na compreensão das práticas formativas de educação de adultos. Da sua proposta tipológica o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa, aproxima-se mais do que designámos no nosso estudo por modo escolar de educar, enquanto o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal e o modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo apresentam propriedades específicas que os aproximam mais do que designamos por modo não escolar de educar.

dos modos escolares de educar: “*Aqui não se ensina como na escola*”. Os formadores que põem em prática este modelo caracterizam-se ainda pelo facto de há vários anos funcionarem nesta “*engrenagem do reconhecimento das competências*” de que os adultos são portadores, reconhecendo-se a centralidade do adulto no processo de desocultação das suas competências. Quanto ao trabalho pedagógico procura-se evitar a centralidade dos saberes teóricos e academicistas para se centrar na aprendizagem pela “*prática*”. Procura-se que a aprendizagem dos formandos tenha um sentido em função da vida dos mesmos e ao mesmo tempo que a esse sentido se junte a condição da utilidade social das aprendizagens. O formador mais do que um mero transmissor de conhecimentos é alguém que orienta o outro com quem e sobre o qual trabalha e é ao mesmo tempo um suporte que leva o próprio adulto a encontrar o seu caminho no âmbito da “*aprendizagem ao longo da vida*”.

O testemunho da Sónia é muito claro para compreendermos a forma como os formadores põem em prática um “*modo não escolar de educar*” rejeitando a perspectiva tradicional do “*ensino*”. Como nos refere esta entrevistada chave, mediadora de um dos cursos EFA em análise, os colegas de formação com quem trabalha não põem em prática um modo escolarizado de educar adultos e pelo contrário estão socializados a partir da forte experiência anterior na educação de adultos na concretização prática de um modo de trabalho pedagógico não escolar. Isso acontece com todos os formadores que trabalham nas áreas de competência-chave e aqueles que fazem o seu trabalho nas áreas tecnológicas e que não têm uma experiência passada dos novos modelos de formação de adultos são objecto de uma intervenção por parte da mediadora do curso no sentido de os “*introduzir no esquema*”. O modo não escolar de educar implica assim que o formador seja um suporte para o beneficiário da formação a quem se procura conduzir num determinado sentido. O formador não é assim um mero transmissor de conhecimento que tem como principal função encher um recipiente passivo mas tem a grande função de orientar o caminho dos adultos no esforço do reconhecimento e da desocultação das suas competências, já adquiridas, nos diversos contextos socializadores que permitiram a produção dessas mesmas competências. Aos formadores da formação tecnológica é preciso sensibilizá-los para a introdução do fomento de um trabalho pedagógico em que a aprendizagem se faz a partir da “*prática*”.

“Entrevistador – Tem alguns casos em que os colegas de formação façam uma modalidade de formação mais transmissiva em vez de ser uma abordagem mais pelas competências centrada em torno dos temas de vida, tenham uma tendência para fazer de outras formas?”

Entrevistada – De outras formas quem? Como na escola estar ali a ministrar....

Entrevistador – Por exemplo...

Entrevistada – A ensinar (pausa) não acho que não, deixe-me aqui olhar para os formadores, acho que não, é assim, todos os formadores das áreas de competências-chave, são formadores com muita experiência na educação de adultos, em cursos EFA e em Centros Novas Oportunidades, portanto, já há muitos anos que não funcionam assim, já estão nessa engrenagem das competências e do conhecimento que as pessoas têm quando cá chegam, portanto que pode não ser um conhecimento ao nível formal das matérias dadas na escola ou matérias constantes nos referenciais mas são pessoas que já sabem muito, não é. E basta conduzir a pessoa naquele sentido, portanto, sabe matemática, há pessoas que pensam que não sabem, mas sabem, porque já pintou a casa, já comprou mosaicos, portanto, já teve de pensar numa área, sabe o que são percentagens, vai às compras, sabe quais são os descontos, o que é que aquilo significa, portanto, só tem que se conduzir a pessoa naquele sentido, dizer, isso que você conhece, chama-se isto na linguagem matemática, portanto, nas áreas de competência-chave, não temos problema nenhum, que são cinco formadores já com muita experiência na educação de adultos e nos referenciais de competência. Estão perfeitamente à vontade. Os formadores da área tecnológica, alguns tinham experiência na educação de alunos e em cursos EFA, alguns tinham, mas outros não, são professores da escola, ou enfermeiros ou enfermeiras que nunca tinham trabalhado com cursos EFA, que estão habituados a dar formação, mas que não eram no âmbito dos cursos EFA e esses sim foi necessário introduzi-los aqui no esquema, no esquema de avaliação de competências e dos temas de vida, foi tudo pela prática, mesmo os enfermeiros, portanto, legislação laboral, é um exemplo, estão a ter agora, era o tema ou era o módulo que mais me preocupava que normalmente é muito expositivo e a legislação, quer dizer, a legislação para estas pessoas, cinquenta horas de legislação do trabalho, isto vai ser um desastre e então antes do formador vir, claro, tive uma reunião com ele e ele era um formador já reformado, não é, aposentado lá das suas actividades como advogado e que está muito habituado a dar formação para adultos mas que não em cursos EFA, portanto, é para empresários, para outros públicos, advogados, outro tipo de público que está mesmo interessado na legislação pura e dura. Aqui não podia vir com essa abordagem expositiva, seria um desastre, então tive que reunir com ele e disse logo isto aqui vai ter que ser muito baseado na prática, portanto, dá uma determinada componente do código de trabalho, ok, então vamos fazer simulações, aconteceu isto, isto é isto, o que é que vocês fariam, a que artigos é que vocês recorriam para... qual é que vocês acham que seria a solução? E então tem estado a correr bem, porque ele tem feito isto, portanto, dá lá a parte do conteúdo do trabalho, da ética e da deontologia, etc. Explica aquilo tudo, eles depois fazem trabalhos em cartolina, em grupos ou individuais, em que para cada situação em grupo discutem qual seria a solução mais adequada, por exemplo, uma pessoa foi despedida numa determinada situação, um empregador tem razão, o trabalhador tem razão, vale a pena ir para o tribunal do trabalho, não vale, o trabalhador não tem razão nenhuma e o caso fica por aqui encerrado, portanto, o que é que acham? E têm estado muito a discutir, portanto, mais na prática. É evidente que todos os módulos têm alguma componente expositiva, não é. Para introduzir o conteúdo do módulo, tem que haver, mas depois tenta-se sempre que haja prática. Não é possível também sempre, por exemplo, aqui nas áreas de confecção, produção alimentar, vá, tivemos cinco módulos de produção alimentar, não podem estar todos os dias a cozinhar, não é. O curso também não tem disponibilidade financeira para estar a adquirir materiais para dezasseis pessoas cozinharem porque depois não é só para um grupo ou dois ou três, não é. Não se vai cozinhar só para um, não se vai cozinhar só um bolo, pronto, quando se faz bolos, tem que se fazer vários, como fizeram no módulo de pastelaria, tem que se fazer uma série deles, porque eles têm que praticar, não é, não ficam dois ou três a fazer um bolo e os outros ficam a ver, todos têm que praticar, portanto, não é fácil, o curso também não tem verba suficiente para estarem todos os dias a praticar e isso seria o ideal, não é. Quando se adquirem ingredientes não podem ser em quantidades ínfimas, não é, tem que ser para toda a gente trabalhar e isso torna as coisas um bocado complicadas porque aí têm que passar mais tempo em sala, o que para eles também não é fácil.” (EIL1/pág. 23-25).

O discurso da Daniela também é interessante pela distinção que a mesma estabelece entre os “professores da escola” e o “formador profissional EFA”. Os primeiros

recorrem à “*metodologia da escola*” que segundo a mesma não resulta no mundo da educação e formação de adultos. Na sua opinião a formação EFA deveria ser “*profissionalizada*” de modo a que os formadores adquirissem as competências necessárias ao modo de educar adultos uma vez que considera que “*nem toda a gente tem perfil para ministrar um curso EFA*”.

(...) as pessoas para ministrarem o curso EFA têm que ter alguma prática de lidar com adultos, profissionalizar-se na educação de adultos, por exemplo, já tenho passado por cursos em que encontrei formadores, não estou aqui a falar mal dos formadores, mas são pessoas que passaram a vida na escola, depois reformaram-se e decidiram ganhar mais alguma coisa e ir dar um EFA e vêm com a metodologia da escola que a meu ver não resulta porque é como eu já disse, são adultos, adultos com poucos hábitos de leitura, com poucos hábitos de escrever, com poucos hábitos de tudo, neste aspecto, a nível escolar e portanto, quando apanham uma formação que aquilo é escrever e escrever, não resulta porque eles ao fim de algum tempo, estão completamente esgotados porque a vida deles não tem sido nem ler, nem escrever, tem sido a fazer coisas, é mais prático e então a profissionalização ou um formador EFA deveria ser uma profissão, sim, para, no sentido de adquirir estas competências de formação e educação de adultos, eu acho que nem toda a gente tem perfil, eu não estou aqui a dizer que sou boa, ah! Eu acho é que nem toda a gente tem perfil para ministrar um EFA e muito menos quando se entra para esta vertente do mandar escrever porque a meu ver não resulta, as pessoas, os adultos, têm que ter coisas para fazer e têm que perceber que aquilo que eles sabem da vida deles serve-lhes para ali e o professor, muitas vezes as pessoas que foram professores da escola, não vêm, não são piores, até acho que são pessoas muito competentes, se calhar não trazem esta ideia, portanto, acho que ser profissional de formação, ser um formador profissional EFA traria as suas vantagens, penso eu. (EIL3/pág. 5-6).

O testemunho do Américo, formador com vasta experiência na educação e formação de adultos, com uma trajectória profissional de forte socialização em formas formativas de “*carácter não escolar*” e “*não tradicional*” é muito interessante. Distingue de forma clara dois tipos de formador. Por um lado o “*formador/professor*” e por outro lado o “*formador/formador*”, onde o próprio se posiciona. Diz-nos que no princípio, quando surgiu este modelo de formação EFA, a maioria dos formadores eram formadores/professores que “*traziam metas, técnicas, a atitude, a postura da escola para a formação*” mas que apesar de ainda existir com alguma frequência a presença do formador/professor a tendência tem sido no sentido de uma mudança que considera positiva, na direcção da presença cada vez mais significativa do formador/formador. Menciona também um efeito de “*selecção natural*” que a organização onde trabalha faz deixando de fora os formadores/professores o que tem feito com que cada vez menos apareçam formadores que fazem da formação “*escola*” e acrescenta que mesmo os formadores que estão parcialmente nas escolas “*já conseguiram evoluir para formas mais interessantes de encarar a andragogia*”. Do seu discurso é interessante constatar ainda que não só o fenómeno da desescolarização da formação de adultos é uma

tendência crescente como também parece haver indícios da própria escola deixar-se contaminar pelas ferramentas e pelo léxico da educação de adultos levando a cabo uma certa desescolarização do modo escolar de educar. Como diz o nosso entrevistado, também “*os professores estão cada vez mais formadores e menos professores*”.

“Entrevistador - No seguimento do que me está a dizer perguntava-lhe como é que é a vida de um formador que faz a sua actividade nos cursos EFA, o que é que lhe ocorreria?”

Entrevistado - Há dois tipos, há dois tipos, há o formador/professor e há o formador/formador. Enquanto coordenador de formação, por exemplo, nota-se muito essa dupla atitude, no princípio a esmagadora maioria dos formadores eram formadores/professores, portanto, traziam metas, técnicas, a atitude, a postura da escola para a formação e só alguns, muito pouquinho, eram formadores/pedagogos, eram formadores desenvolvedores das capacidades individuais das pessoas, isso tem vindo a mudar, há uma mudança cada vez maior dos professores para formadores, agora já vemos cada vez mais e é mais fácil cada vez mais trabalhar e encontrar professores que são formadores, que são mais flexíveis, portanto, que têm uma atitude completamente diferente, já não dão aulas, não dão programas, encontram é a solução para o desenvolvimento das capacidades do formando consoante o objectivo da formação e isso tem vindo a assistir-se cada vez mais, eu sempre fui claramente do outro grupo....enquanto formador.

Entrevistador - No caso do curso EFA que teve aqui a decorrer notou ainda essa distinção que está a fazer entre formador/professor, formador/formador, ainda em alguns colegas, poderia estar presente?

Entrevistado - Já não muito, porque nós aqui temos tido o cuidado de trabalhar cada vez mais com formadores/formadores, isto é, que mesmo estando também parcialmente nas escolas já conseguiram evoluir nos seu métodos e nas suas técnicas e na sua abordagem para formas mais interessantes de encarar a andragogia. Portanto, por selecção natural ficámos a trabalhar cada vez mais com estes mas frequentemente ainda se encontram alguns, mas a própria escola está em mudança, a própria escola está em mudança muito rápida.” (EIL5/pág. 2-3)

“Entrevistador – Na sequência do que me está a dizer sente que há colegas que estão mais inteirados do modelo EFA que outros?”

Entrevistado - Sim, sim, claramente, claramente, menos agora do que há uns anos, portanto, agora como esta abordagem da educação de adultos, também está a ser apropriada pelas escolas, muitas escolas também se estão a apropriar desta visão, menos, porque antigamente era claramente quem vinha das escolas não percebia nada do que é que a gente estava para aqui a falar, o que é que é isto, competências, o que é que é isto, portfólio, não faziam a mínima ideia, cada vez mais os professores estão a incorporar muito do léxico e das ferramentas da formação profissional, portanto eles, os professores estão cada vez mais formadores e menos professores, o que quanto a mim acho que é positivo, professor é claramente para o ensino obrigatório e mesmo assim podia ser melhorado e os formadores é para a educação de adultos, é uma abordagem completamente diferente.” (EIL15/pág. 17).

Por fim, um último critério analítico permite-nos caracterizar os modos de relação à ocupação de formador. A relação à temporalidade, no sentido da durabilidade da intervenção dos formadores no projecto EFA permite distinguir os formadores de “*curta duração*” dos formadores de “*longa duração*”. Aos formadores de “*curta duração*” está associada uma fraca intensidade de ligação social ao projecto de

formação EFA e aos formadores de “*longa duração*” está associada uma forte intensidade dos laços sociais.

5.8. Temporalidade e intensidade dos laços sociais no espaço da formação básica de adultos

O modelo cultural associado aos formadores de longa duração e de alta intensidade da ligação social ao projecto EFA permite dizer que estes formadores estão em contacto permanente com os destinatários da formação: “*estou com eles todos os dias*”, “*várias vezes ao longo do dia*”. Permite constatar também que os módulos que os mantêm em ligação com o curso não são de curta duração: “*não há módulos pequeninos de vinte e cinco horas*”, mas de uma dimensão considerável quanto ao número de horas e à durabilidade temporal dos laços sociais: “*um formador não chega lá dá vinte cinco horas e vai-se embora*”. Trata-se de um tipo-ideal de formador que acompanha o curso ao longo de todo o seu desenvolvimento enquanto este dura, tem uma elevada participação e envolvimento nas tarefas e nas actividades realizadas: “*eu participei em tudo*”, “*os formadores que não dão módulos pequenos e curtos acabam por estar muito envolvidos com o grupo, na organização e na planificação*”. É um modelo de formador que se caracteriza também por ter uma visão holística do projecto em que está inserido: “*o formador que acompanha todo o percurso tem uma visão alargada do conjunto do projecto de formação*”. Este é um sistema de sentidos que está presente nos mediadores que têm um contacto intenso com todos os actores intervenientes nos projectos de educação e formação de adultos, nos formadores das áreas de competência-chave, pelo facto de terem um número de horas superior à maior parte dos formadores da parte tecnológica e que estão distribuídas ao longo de todo o curso, mas também aos técnicos de RVCC dos CNO e aos formadores que acompanham o processo de RVCC dos adultos que entram em processo. O modelo cultural oposto, remete para o tipo-ideal do “*formador de curta duração*” e “*baixa intensidade*” de ligação ao projecto de Educação e Formação de Adultos em que está inserido. É um formador que não está presente “*todos os dias*” e que participa em unidades formativas de curta duração, por exemplo, de vinte e cinco horas apenas. É um formador com um fraco envolvimento no projecto de formação pois que na maior parte das vezes “*chega à formação dá as suas vinte e cinco horas e vai-se embora*”, é portanto, um formador que não “*estaciona*” no espaço onde decorre o projecto de formação, não acompanha o curso em permanência, nem tem uma ligação forte com os outros actores intervenientes no projecto. Não

participa em tudo o que tem que ver com o desenvolvimento global do projecto mas apenas no que diz respeito às tarefas e às actividades formativas que dizem respeito ao seu micro-módulo: “*não estão muito envolvidos com o curso, nem na organização ou na planificação*”. A sua intervenção pode mesmo ser tida como “*ocasional*” o que o faz ter uma visão “*reduzida*”, não holística, do conjunto do projecto de formação. Este tipo-ideal está mais perto dos formadores dos cursos EFA que formam na parte tecnológica/profissionalizante em módulos de curta duração, nos formadores das formações modulares ou nos técnicos de diagnóstico que fazem a sua intervenção nos CNO. A experiência formativa da Sónia é um exemplo que ilustra na perfeição o modelo de formador de longa duração e de alta intensidade das ligações sociais aos outros significativos que intervêm nos projectos de formação. Ela exerce as funções de mediadora e de formadora do módulo *Aprender Com Autonomia*. O testemunho desta entrevistada leva-nos a perceber o quanto a experiência social da mediação é uma prova de longa duração e de alta intensidade. O seu envolvimento no projecto faz-se no modo de uma experiência social total:

(...) estou todos os dias, estou com eles todos os dias, estou presente várias vezes ao longo do dia, portanto o curso não decorre aqui, às vezes a informática decorre aqui na Associação porque os computadores estão aqui, as aulas de informática são aqui, o resto nós alugamos uma sala de formação aqui no centro da vila e vou lá todos os dias várias vezes, mesmo agora de manhã estive lá entre as nove e as nove e meia e no início da tarde vou outra vez, tento acompanhar sempre o curso e estou em permanente contacto com os formadores (...) (EIL1/pág. 8)

(...) eu participei em tudo, desde o lançamento da candidatura, a divulgação, o contacto com entidades para nos enviarem formandos, as sessões de divulgação no Instituto de Emprego com pessoas do Instituto de Emprego, com empresários, para divulgarem pelos clientes, fizemos de tudo um pouco e eu participei em tudo isso mas também porque isto aqui, na Associação é um sítio diferente, não é, porque uma entidade formadora que lança um curso EFA e que vá contratar um mediador, o mediador não faz nada disto, é mediador e pronto, não é. Nós aqui não, portanto, estamos desde a concepção mesmo até a avaliação, portanto, vou estar em tudo, não é. Já estou a fazer instrumentos, a preparar instrumentos de avaliação, nesta fase estamos no contacto com as entidades estagiárias para definir os planos individuais de estágio, etc. Já estou também a fazer inclusivé instrumentos de avaliação, portanto, eu estou em tudo, quando eu digo a capacidade de gestão, provavelmente noutra entidade, se calhar o mediador não terá que ter tanto, aqui, temos que ter porque quem está desde o início e faz selecção de formandos, de formadores, cronograma e gere tudo isto e o SIGO e etc., dossiers pedagógicos e tudo o mais tem que ser alguém que conhece bem a legislação da formação e de preferência também que a nível de coordenação da formação, experiência a nível de coordenação, porque apesar de haver um coordenador, o coordenador não está a tempo inteiro, não é, portanto, não está todos os dias e é preciso alguém que esteja e o mediador está diariamente no curso, não é. (EIL1/pág. 26-27).

Também o testemunho do Mário, formador de Linguagem e Comunicação é elucidativo de como uma duração mais longa da ligação social ao projecto EFA pode estar

associada uma maior intensidade dos laços sociais. O investimento forte na ligação ao projecto pode gerar momentos de “cansaço” e de uma forte intensidade emocional derivado à forte carga de trabalho: “há alturas em que uma pessoa apetece atirar a chaleira ao ar”, o que no seu caso resultou da acumulação do trabalho no curso EFA com o seu outro trabalho de reconhecimento de competências no CNO e à intensidade da relação com os outros significativos com quem se trabalha:

(...) tive muitos momentos de cansaço, aquilo que nós dizemos vulgarmente, “tou farto”. Situações que não têm nada a ver com a formação, que uma pessoa tem de aturar, de irritações que uma pessoa apanha por causa de A, B ou C, que não se porta como devia, que não respeita como devia ou que chega atrasado sistematicamente, pronto, aquelas coisas. Ah, de ter muitas vezes de fazer alguns exercícios de complacência e de água benta, porque se trata ao fim ao cabo da vida das pessoas, e portanto, ter algum cuidado, etc, mas isso também coincidiu, porque eu enquanto estava no EFA, na primeira fase até Fevereiro, isto começou em Maio do ano passado, eu estava no CNO, um trabalho a tempo inteiro e a maior parte das sessões há noite, primeiro tinha o EFA, portanto, há muitos momentos em que uma pessoa, é um cansaço enorme e depois passado horas e horas e horas e horas a ver trabalhos, sobretudo isto tem mais a ver com o CNO e a ler coisas absolutamente espantosas e a ver como a nossa querida língua é tratada, etc, etc, e há alturas em que uma pessoa apetece atirar a chaleira ao ar e dizia isso muitas vezes, apetece-me pegar nestes papéis todos e fazer um auto-de-fé ali fora, chamar as pessoas, venham cá, temos aqui uma festa hoje. Portanto, esses momentos, esses picos aconteceram, eu penso que devem acontecer a quase toda a gente que não temos estaleca de santos, eu pelo menos não tenho. (EIL4/pág. 8).

No pólo oposto aparecem as referências aos formadores de “curta duração” cuja participação é reduzida ou mesmo nula nas “actividades integradoras” em torno do “tema de vida”:

“(...) portanto, nem todos os formadores têm participado, também há módulos pequeninos de vinte e cinco horas, não é, que um formador chega cá, dá vinte e cinco horas e vai-se embora. Quando entra, pode não estar nada relacionado com o tema de vida que está a ser desenvolvido (...)” (EIL1/pág. 12).

(...) essa articulação entre as áreas profissionalizantes nos temas de vida seria interessante mas também é o que eu já disse, às vezes os módulos da área profissionalizante têm tão pouco tempo que não conseguem acompanhar o tema de vida (...) (EIL3/pág. 27).

(...) se eu sinto que há dificuldades dos formadores...os formadores que dão módulos pequenos e curtos e portanto, limitados no tempo, acabam por não estar muito envolvidos com o grupo, vêm fazer a formação, acabam por não estar muito envolvidos no grupo, nem na organização, nem na planificação. (EIL11/pág. 11).

Para o Mário a participação de “curta duração” e “baixa intensidade” de ligação ao projecto faz com que estes formadores adquiram uma visão de conjunto reduzida do mesmo comparativamente que aqueles que nele estão a “tempo inteiro”. O facto de

haver formadores que têm uma intervenção mais pontual faz com que estas pessoas tenham “ *muito pouco a dizer*” quando presentes nas reuniões da equipa pedagógica:

Entrevistador: Os formadores costumam a aderir às reuniões de planificação ou sente que há dificuldade em mobilizar os formadores para reunir?

Entrevistado: Às vezes há alguma dificuldade, seja porque há muitos formadores externos, as pessoas têm as suas vidas e depois é preciso estar sempre a mudar, porque agora não pode, a mim agora não me dá jeito, depois há outros que têm uma intervenção muito mais pontual também, bastantes módulos e há coisas que fazem parte de, são curriculares, mas são coisas de, sei lá, oito horas e não sei o quê, quer dizer para estar a obrigar as pessoas a vir cá, as pessoas vêm de longe e não sei o quê, portanto, não houve essa regularidade que provavelmente deveria haver em termos de equipa, de grupo, de um afinar de pontos de vista e parâmetros, penso que isso deveria ter ocorrido com mais frequência. Mas compreendo que também é muito difícil por causa das circunstâncias de cada um e para nós, as pessoas aqui internas, da casa, não tem grande problema, mas somos a minoria, somos três e mais dois colegas que fizeram uma intervenção pontual, de resto é tudo gente de fora, alguns de longe e têm os seus trabalhos, essas reuniões alargadas recordo-me de muito poucas e depois há algumas pessoas que têm muito pouco a dizer, realmente, uma pessoa que vem fazer um módulo de oito horas, catorze horas ou não sei o quê, quer dizer, além de falar, ou poder falar eventualmente no que é que está a fazer, que é pouco, é pouco em termos de tempo, quer dizer, a visão que tem do conjunto é necessariamente muito mais reduzida do que a pessoa que está ali a tempo inteiro, ou seja, o percurso todo, não é. (EIL4/pág. 15)

No mesmo sentido da interpretação avançada pelo Mário surge o discurso da Paulina para quem o facto de ter estado “*pouco tempo*” em contacto com os beneficiários da formação a faz considerar que não está em condições de fazer um balanço final de um curso que demorou um ano⁷⁹ quando só teve cinquenta horas de formação.

“Entrevistada – Olhe eu não posso fazer um balanço, tudo aquilo que eu disse sobre o curso EFA e sobre as pessoas foram as percepções que eu tive do pouco tempo que tive com elas, eu não posso fazer um balanço de um curso que demorou um ano e eu só tive cinquenta horas, portanto, tudo aquilo que eu disse, da opinião que dei, de achar que uns não vão fazer nada, tem a ver que foi a minha percepção de cinquenta horas que pode estar um bocadinho deturpada não é, cinquenta horas não é o mesmo de estar doze meses ou quinze meses, portanto, eu acho que não posso fazer essa avaliação. (EIL11/pág. 35).

Os contactos de “*curta duração*” e “*baixa intensidade*” na construção dos laços sociais podem também ser vistos como uma vantagem e como um factor protector em relação aos efeitos perversos do estabelecimento de uma “*alta intensidade*” das relações sociais no espaço da formação. Como nos diz a Maria cargas horárias pequenas são *boas* porque ajuda a “*não maçar as relações*” e a estabelecer relações sociais “*saudáveis*”. Uma temporalidade mais curta do contacto com o projecto de formação permite um

⁷⁹ Os cursos EFA em observação têm de facto uma duração temporal de mais de um ano aproximando-se mesmo do ano e meio desde o início ao fim do cronograma estabelecido e concretizado.

menor “*desgaste*” relacional quer para os formandos quer para os formadores. A prova do trabalho de formar torna-se mais facilmente suportável.

Entrevistador - Como é que é a vida de um formador que faz a sua actividade nos cursos EFA? No seu caso, da sua experiência...

Entrevistada - Sim, no meu caso, no meu caso como é uma carga horária pequena, eu julgo que se calhar até estas cargas horárias são boas porque ajuda um bocadinho a não maçar as relações e a distinguir um bocadinho o papel de formador do papel de formando, distinguir um bocadinho estas posições, acho que o relacionamento foi bom com o grupo, no meu caso tive oportunidade de fazer e isso se calhar há módulos que não têm esta capacidade, de fazer muita coisa prática, então isso acho que ajuda o relacionamento e um bom funcionamento do trabalho, pronto, para quem realmente, eu acho que é bom ter outra, não estar só no EFA, acho que é bom ter outras actividades porque se calhar depois é um bocado intenso o trabalhar com adultos e sobretudo, pronto, eu não sofri isso, mas imagino, imagino que o papel de coordenador ou um formador que acompanhe durante mais tempo deve ser mais intenso e se calhar devem de sofrer um bocadinho mais (risos). (EIL8/pág. 4)

Entrevistador - Última pergunta, que balanço é que faz do curso EFA que acabou de decorrer na Associação?

Entrevistada - Eu na minha opinião o balanço é positivo, como lhe digo, o relacionamento com os formandos foi bom, continuam a querer envolver-nos em determinadas coisas, os almoços que fazem e eu acho que o balanço é bom, não conheço ao pormenor as relações pessoais entre eles, sei que há conflitos mas como lhe digo não tenho conhecimento. Sei que ao nível da mediadora pois se calhar é capaz de ter sido mais intenso este trabalho, na minha opinião, na minha óptica, no meu ponto de vista a minha experiência foi muito boa e acho que as vezes é bom os cursos terem, os módulos terem esta carga horária pequena ou então pontual ou agora 25 horas depois daqui a um quanto tempo outras 25 horas porque também ajuda a que as relações sejam saudáveis e não desgasta muito também quer formadores, quer formandos. (EIL8/pág. 22)

Por último, importa destacar que para alguns destes formadores da parte tecnológica dos cursos EFA o contacto com o projecto de formação é feito de forma intermitente. Alguns começam os seus módulos no início do curso e não chegam sequer a meio, outros entram a meio e não acompanham o projecto até ao fim e outros ainda entram no projecto só na parte final. Isso faz com que as conexões e as ligações ao trabalho que está a ser desenvolvido no âmbito do projecto EFA se façam de forma frágil e que estes formadores se concentrem apenas na formação dentro do âmbito da sua especialização funcional. A possível articulação do trabalho com os restantes colegas da equipa pedagógica é algo difícil de concretizar.

“(...) os de componente base, participaram sempre e os outros, os outros também, acontece é uma coisa por parte da profissionalizante, não é, é que aquilo são módulos, depois acaba o módulo, é difícil manter a pessoa que acabou o módulo ligada até ao final, não é, portanto, de vez em quando isso ia variando, aqueles formadores da área profissionalizante que estavam a dar formação na altura iam às reuniões, os outros já tinham deixado de ir e outros que ainda não tinham começado também não iam, agora acho que alguns que estiveram sempre presentes deve ter sido aqueles módulos, ou eles deram uns módulos que se prolongaram ou deram vários módulos, esses sim. (EIL4/pág. 6)

A análise do material empírico permite-nos então dizer que as temporalidades da medida de política pública “*Novas Oportunidades*” difractam-se pelos terrenos a quando da implementação da acção pública e são diferencialmente apropriadas consoante os constrangimentos inerentes ao funcionamento dos próprios dispositivos (os modos como se constrói o cronograma e se repartem os tempos da formação, por exemplo) e as particularidades específicas dos modos de ligação dos actores à medida. O tempo da acção pública conta e produz efeitos não negligenciáveis na execução da medida.

5.9. Sinopse 1 – Os modos individuados de relação à Iniciativa Novas Oportunidades

O vai e vem constante entre as existências individuais dos nossos entrevistados e as dimensões sociais em que os mesmos estão emersos permitiu-nos encontrar diferentes modos individuados de relação à Iniciativa Novas Oportunidades. Um primeiro código em análise em torno da relação à identidade profissional subjectivamente percebida permitiu-nos perceber uma oposição entre, por um lado, aqueles que estão ligados ao exercício do ofício de formador de forma secundarizada e por outro lado, os que têm uma relação à prática da educação e formação de adultos que marca de forma central as suas identidades profissionais. Para os primeiros, a formação aparece sobre a forma do “*complemento*”, de um “*acréscimo*”, do “*part-time*” ou mesmo do “*escape*” a uma outra actividade ocupacional considerada a sua verdadeira “*profissão*”, para os segundos a formação de adultos aparece como central na sua relação à ocupação. Dentro destes últimos, para alguns, o programa de políticas públicas “*Novas Oportunidades*” foi decisivo no processo de fabricação de si. Os cursos EFA e o trabalho nos Centros Novas Oportunidades foram essenciais não só do ponto de vista da sua construção como profissionais mas também no seu processo de individuação. O fecho dos Centros Novas Oportunidades por decreto governamental é sentido por alguns entrevistados com um sentimento de crise do ponto de vista da sua identidade social e profissional. Outros ainda, vivem a formação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades como uma modalidade formativa entre outras e a sua relação subjectiva à ocupação de formador é feita ao mundo social da formação de forma mais abrangente. A análise dos dados empíricos permitiu ainda a constatação de uma relação à identidade profissional

sobre a forma da incerteza e da ambiguidade e por outro lado, uma relação à identidade profissional centrada em certezas solidificadas. Esta incerteza pode estar associada a uma identidade “*projecto*” que depende da existência ou não de projectos de inserção profissional futuros no mundo social da formação mas pode também estar dependente das suas múltiplas inserções simultâneas que estão na base da produção social de identidades híbridas. Pode estar ainda associada ao frágil reconhecimento societal do mundo social da formação e à sua dependência face aos investimentos nacionais e europeus das políticas públicas de educação e formação de adultos. Uma forte retracção no investimento público compromete a continuidade da fabricação da sua identidade sócio-profissional podendo inclusivamente inverter brutalmente a fabricação societal do seu processo de individuação. O sistema de sentidos associados à certeza de si do ponto de vista profissional, em minoria na amostra do nosso estudo, aparece sobretudo nas representações dos técnicos de RVCC com vinculação contratual aos CNO e nos peritos que exercem outras actividades profissionais estabilizadas e que secundarizam a sua participação na acção pública do trabalho de formar. Outras formas individuadas de estar ligado à Iniciativa Novas Oportunidades remetem para a relação dos formadores e dos técnicos à pertença ou não às instituições para quem trabalham. Foi possível constatar uma oposição forte entre os formadores da “*casa*” e os formadores de “*fora*” remetendo o primeiro modelo para os formadores “*internos*” que manifestam uma relação de pertença às entidades a que estão ligados sobre a forma da “*fusão*” e o segundo modelo para os formadores “*externos*” cuja ligação às entidades se faz sob a forma da “*independência*”. As identidades individuais no primeiro caso fundem-se com as identidades colectivamente construídas organizacionalmente sobre a forma do “*enraizamento*”. No segundo caso as identidades individuais no trabalho constroem-se através da distância e do “*desligamento*” face às pertenças organizacionais. As pertenças dos formadores segundo o modelo da “*fusão*” estão associadas à ideia de “*permanência*”. A história da organização cruza-se de forma intensa com a vida de trabalho dos indivíduos. O modelo da “*independência*” está associado à ideia de “*transição*”. As organizações de formação tornam-se lugares de passagem entre projectos e são lugares a que se pode não mais voltar. Para uma minoria dos formadores entrevistados a sua ligação às entidades faz-se, portanto, sobre uma forma “*sólida*”. O espaço da formação chega a ser sentido como uma “*segunda casa*” senão mesmo como “*uma primeira casa*” que marcou o trabalho de toda uma vida. Para a maioria são as ligações “*líquidas*” aquelas que caracterizam a sua relação às entidades. Trata-se de

fazer, desfazer e recompor laços com actores, organizações e recursos à medida das mutações constantes e profundas dos mundos sociais da formação. Os múltiplos modos de individuação face à Iniciativa Novas Oportunidades podem ser também compreendidos a partir dos modos de envolvimento na medida por parte dos técnicos que têm a responsabilidade de a implementar. Aparece assim uma oposição entre o modo de envolvimento sobre a figura do “*mercenário*” e o modo de envolvimento à maneira do “*missionário*”. Os primeiros não estacionam muito tempo no espaço da formação e são portadores de uma elevada mobilidade. Têm um fraco nível de envolvimento e de participação nos dispositivos EFA. Pouca disponibilidade para assumir um compromisso intenso e duradouro com o projecto que assumiram. A formação EFA é uma passagem rápida e intermitente entre os múltiplos projectos que assumem em simultâneo. Movem-se por motivações materiais e prevalece a lógica do interesse. Os segundos têm um forte envolvimento e uma activa participação nos cursos EFA e nos processos de RVCC. Dispõem da máxima disponibilidade para as necessidades pedagógicas do projecto. Prevalece a lógica do compromisso interiorizado sobre a forma de uma missão. Para estes últimos não são os meros interesses materiais aquilo que verdadeiramente os faz mover no mundo social da formação mas o projecto que assumiram é vivido sob a forma da “*paixão*”. O código que incide sobre a análise da condição face ao trabalho permitiu ainda desenhar três modelos culturais que remetem para três modos individuados de relação à iniciativa. O primeiro modelo associado a uma condição laboral sob a forma de uma instalação “*estável*” percebida de forma confortável. O serviço de formação que se presta no âmbito das “*Novas Oportunidades*” é um complemento remuneratório interessante a uma profissão outra onde se usufrui de um vínculo laboral estabilizado ou o próprio trabalho de formação é realizado para organizações estatais sob a forma de uma vinculação definitiva. Neste modelo predomina o emprego protegido com os respectivos direitos de propriedade social (Castel e Haroche, 2001) e esta é uma situação que estes formadores procuram manter e prolongar. O segundo modelo cultural remete para um modo de ligação à medida sobre a forma da instalação “*instável*”. Neste modelo a condição face ao trabalho está dependente do mercado dos projectos que condiciona não só as trajectórias individuais dos técnicos e dos formadores como também a própria sobrevivência das organizações a que estão ligados e está ainda dependente das políticas nacionais e europeias de financiamento às políticas de formação. Secando a torneira do financiamento europeu é a própria identidade sócio-profissional que estoirá em

migalhas. Este é um modelo onde reina uma incerteza face ao futuro condicionado pela capacidade da organização a que se está ligado de se fazer existir. O terceiro modelo remete para um modo individuado de relação ao mercado de trabalho da formação sob a forma da precariedade flexível ou da precariedade total. É o reino da instalação na instabilidade e do emprego sem direitos. Salta-se intermitentemente de projecto em projecto sem garantias de continuidade. É preciso ser “flexível”, “adaptável”, “disponível”. As novas lógicas de funcionamento do capitalismo e as próprias exigências do *Novo Espírito do Capitalismo* (Boltanski e Chiapello, 1999) a isso obrigam. Uma outra forma individuada pela qual os técnicos se apropriam diferencialmente da Iniciativa Novas Oportunidades remete para os diferentes modos de relação à pedagogia. O material empírico permitiu a construção de dois sistemas de sentidos opostos que põem em confronto um modo escolar de educar com um modo não escolar de educar. No primeiro modelo a experiência de vida dos aprendentes fica à porta da escola. No segundo modelo as experiências de vida dos beneficiários que frequentam a medida são o material nuclear a partir do qual todo o processo educativo se desenrola. Trata-se para usar a feliz expressão de Quintas (2008) a propósito da construção curricular dos cursos EFA de pôr a “vida no currículo” e o “currículo na vida” e promover um processo de formação assente nas competências de que os adultos são portadores. No modo escolar de educar valoriza-se a transmissão de conteúdos “escolares”, dá-se prioridade ao conhecimento teórico e à abstracção, os formadores são encarados como donos de um saber que devem distribuir aos formandos encarados estes como meros recipientes sobre quem se despeja esse mesmo saber. Predomina o modo de ensinar à maneira da “escola”. Na designação etnometodológica de alguns dos entrevistados estes são os “formadores-professores”, não se adaptaram à formação de adultos e escolarizam um modelo educativo que dizem não dever ser escolarizado. No caso do modo não escolar de educar é privilegiada uma abordagem pelas competências⁸⁰. Trata-se de reconhecer, validar e certificar competências em detrimento da mera transmissão de conhecimento escolar. Reconhece-se o lugar e a importância das aprendizagens formais, não formais e informais que os indivíduos adquiriram nos diversos contextos de socialização onde circularam. São sobrevalorizadas as

⁸⁰ Para a compreensão do conceito de competência a partir de uma abordagem multidisciplinar recomendamos a leitura da tese de doutoramento de Pires (2005:257). A distinção entre o paradigma da qualificação e o paradigma da competência é clarificada, por exemplo, em Canário (2000:45). Para se perceber como a “vulgata da competência” se foi impondo com cada vez mais força no mundo educativo importada do mundo do trabalho e da empresa consulte-se a obra de Dubar (2006:98).

aprendizagens “*práticas*” e subvalorizadas as “*teóricas*”. Os formadores não recorrem a um modo de trabalho pedagógico meramente transmissivo e são considerados verdadeiros suportes de um caminho autónomo que os destinatários das “*Novas Oportunidades*” devem fazer por si próprios. A desescolarização dos modos de educar é central neste modelo. Nestes dispositivos de educação de adultos “*não se ensina como na escola*”. Não ignorando o papel das aprendizagens formais e portanto, o papel da escola nas sociedades contemporâneas o caminho apontado faz-se de certa forma no sentido da proposta de Illich (1971) da valorização de uma “*sociedade sem escola*”. Este modelo centrado no modo não escolar de educar é claro nas representações da maior parte dos formadores entrevistados. Trata-se de reconhecer que há mais vida para além da escola. Estes já não são “*formadores-professores*”, estes são pois nas suas representações os verdadeiros formadores de adultos. Por fim, os múltiplos modos individuados de enfrentar os desafios das “*Novas Oportunidades*” permitiram ainda constatar dois sistemas de sentidos opostos em torno das temporalidades e da intensidade dos laços sociais estabelecidos na ligação dos técnicos à medida. Um primeiro modelo que remete para uma ligação temporal longa e um intensidade forte na ligação ao projecto EFA, é o caso dos formadores de “*longa duração*” e “*alta intensidade*” no estabelecimento de laços sociais quer com outros colegas técnicos de educação quer com os destinatários e um segundo modelo que remete para os formadores de “*curta duração*” e “*baixa intensidade*” de ligação ao projecto, no caso dos formadores que têm apenas tempos “*ocasionais*” ou “*intermitentes*” com as acções em que participam. Enquanto os técnicos e formadores enquadrados no primeiro modelo acompanham em “*permanência*” e com ligações sociais fortes o trabalho que desenvolvem no âmbito da Iniciativa permitindo-lhes isso uma visão holística dos projectos em que participam; no caso específico do segundo modelo a duração curta do seu contacto com a Iniciativa e as ligações sociais fracas apenas lhes permitem uma visão parcelarizada desses mesmos projectos. A compreensão das diferentes temporalidades de ligação à Iniciativa Novas Oportunidades é essencial ao entendimento dos modos de apropriação da acção pública. As temporalidades difractam-se diferencialmente pelos diferentes posicionamentos dos técnicos face à iniciativa.

6. Modos de representação dos beneficiários, provações e gratificações dos formadores face ao trabalho de formar

Uma dimensão importante construída a partir da análise estrutural de conteúdos realizada sobre o material empírico recolhido diz respeito às representações sociais dos “*profissionais*” EFA sobre a população alvo destinatária da formação que frequenta a Iniciativa Novas Oportunidades. Procurou-se agarrar este núcleo representacional essencialmente através do modo como os “*profissionais*” perspectivam as motivações que levam os “*adultos*” formandos a frequentarem esta medida de política pública. Ao fim e ao cabo trata-se de perceber qual é o diagnóstico da situação social e pedagógica dos beneficiários da formação EFA e dos adultos que frequentam as práticas de reconhecimento e validação de competências, a partir do ponto de vista dos técnicos responsáveis por levar à prática, em acto, a implementação da iniciativa. Como definem então socialmente os técnicos os beneficiários da formação? Partimos do pressuposto que apesar de haver uma representação normativa emanada do Estado inscrita nos documentos oficiais sobre os beneficiários do Programa “*Novas Oportunidades*” quando espreitamos pelo microscópio na observação do trabalho formativo com a preocupação de perceber a complexidade das situações formativas a partir do olhar dos formadores e dos profissionais que fazem o trabalho de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais salta-nos à vista um mosaico compósito de representações sobre os beneficiários que a análise dos normativos oficiais não nos permite de todo captar. Estes diferentes modos como os técnicos e os formadores de educação e formação de adultos representam os beneficiários desta medida de política pública são de extraordinária importância analítica para se perceber como os mesmos se posicionam perante os diferentes tipos de clientes que têm pela frente num contexto societal em que as políticas públicas de educação de adultos seguem as solicitações inerentes às políticas de activação subjacentes à ideia de Estado Social Activo⁸¹. Quais os diferentes modos de representação dos beneficiários da Iniciativa Novas Oportunidades e de que maneira esses diferentes modos se relacionam com o seu trabalho no âmbito da activação do outro e do modo como o outro exerce um trabalho sobre si próprio? Num segundo momento da análise procura-se também compreender algumas das principais provações

⁸¹ Para uma interessante proposta interpretativa da passagem do Estado Providência e o modo de regulação societal a si associado na direcção de um Estado Social Activo (ESA) e de um novo modo de regulação societal centrado na exigência da “*activação*” dos indivíduos consulte-se o artigo de Cassiers (2005).

que os técnicos têm que enfrentar para fazer face ao desafio de formar públicos considerados pelos próprios como “*difíceis*” e com baixas qualificações escolares e profissionais. Quais as principais provas do trabalho de formar? Como se caracteriza este trabalho de intervenção sobre o outro que se quer preparado para a competição excludente inerente ao Novo Espírito do Capitalismo? Num terceiro momento deste eixo analítico ganham centralidade os significados da gratificação profissional. Se as provações nos levam quase sempre à identificação das dificuldades e dos obstáculos que os formadores enfrentam quando têm que fazer face aos desafios da implementação no seu trabalho, as gratificações realçam os aspectos positivos que estão associados ao sentimento de realização de si e ao reconhecimento social. Quer os diferentes modos de representação dos beneficiários, quer as provações do trabalho de formar, quer ainda os aspectos gratificantes do trabalho formativo são considerados aqui elementos analíticos de extrema importância para compreender os sentidos e os modos de apropriação através dos quais os profissionais encarregues da implementação desta medida de política pública fabricam em acto a acção pública do trabalho de formar. Começamos então pela compreensão analítica das representações dos “*profissionais*” EFA sobre as motivações dos beneficiários para a prática da formação.

6.1. Os oportunistas: Os aproveitadores do sistema

A isotopia “*Motivações para a prática da formação*” procura ajudar a compreender os sistemas de sentidos que são atribuídos pelos profissionais de educação e formação de adultos às motivações que levam o público com que trabalham a frequentar a Iniciativa Novas Oportunidades. A análise do material empírico permitiu a objectivação de quatro tipos-ideais⁸² de beneficiários a partir dos montes isotópicos fabricados. Um primeiro modelo cultural que remete para o tipo-ideal dos beneficiários da medida, perspectivados como *oportunistas*. Um segundo modelo cultural que remete para os *clientes-ideais*. Um terceiro modelo cultural assente na objectivação de um sistema de sentidos que leva a olhar os formandos como *forçados* e por fim, um quarto modelo cultural remete para o tipo-ideal dos *encostados*. O primeiro de sistema de sentidos

⁸² Os tipos-ideais em Weber são construções conceptuais que sendo extraídas da realidade empírica só muito excepcionalmente têm correspondência na realidade. São ferramentas heurísticas fundamentais para se avançar na busca do conhecimento científico. Como salienta Weber (1971:40): “*Quanto mais precisa e mais unívoca é a construção dos tipos-ideais, por conseguinte, quanto mais estranhos eles são, nesse sentido, ao mundo, tanto melhor é o serviço que prestam, quer no plano terminológico e classificatório quer também no heurístico.*”

objectivado produz uma oposição forte entre os “*oportunistas*”, cujas motivações dominantes para a prática da formação são do foro material e os “*não oportunistas*” cujas motivações que os levam a frequentar a formação são de outro foro, que não o material. Os “*oportunistas*” aparecem também com outros modos de designação associados, tais como, “*papa-cursos*”, “*aproveitadores*”, “*subsídio-dependentes*” e “*profissionais da formação*”. Movem-se por um modo de racionalidade predominantemente estratégica assente no cálculo custos-benefícios, procurando tirar a maior rendibilidade material da frequência da formação com o menor investimento possível em relação às práticas exigidas pela situação de formação. Para muitos deles a formação é um “*modo de vida*” com a intenção principal de aproveitar o tempo da frequência da Iniciativa “*Novas Oportunidades*” como uma almofada social temporária que os coloca numa situação confortável. Como revela a construção isotópica que nos levou ao modelo dos “*oportunistas*” alguns dos beneficiários são representados a partir da perspectiva dos técnicos e formadores EFA como “*papa-cursos*”, ou seja, “*peças que fazem curso atrás do outro sempre há procura da bolsa*” e que “*vão saltitando de curso em curso*”. São perspectivados como “*peças que vivem disso*” e que estão interessadas sobretudo “*em estar integrados num curso e receberem a bolsa enquanto estão ali*”. O curso funciona como uma espécie de almofada financeira que segundo os técnicos “*cria maus hábitos e vícios*” e gera dependência face à situação de comodidade em que se encontram. Para além dos *papa-cursos*, outros, mesmo que não entrando na categoria dos “*papa-cursos*”, são vistos como movendo-se apenas e só, por razões materiais: “*muitos deles só lá estavam para ganhar o subsídio*”; “*pareceu-me uma preocupação muito monetária*”, “*tinha lá uma que me disse de caras, eu estou aqui só pelo dinheiro*”; “*alguns são profissionais da formação*”; “*são especializados nisso*”, “*a profissão dele, formando*”. Vejamos mais em pormenor através da voz dos próprios formadores como estes definem os *papa-cursos*. Sónia é Técnica de Desenvolvimento Local numa Associação onde realizámos entrevistas. É também mediadora do curso EFA - B3, de *Apoio Familiar e à Comunidade* e formadora do módulo *Aprender com Autonomia*. Tem trinta e oito anos, é licenciada em Gestão de Empresas e tem formação Pós-Graduada em Educação de Adultos.

“Entrevistador – Falou aí na questão dos *papa-cursos*. Pode-me tentar explicar um pouco melhor essa ideia?”

Entrevistada – São (risos) as *peças que fazem curso atrás do outro sempre à procura da bolsa*, não é. Aqui quando fizemos a selecção tentámos que isso não existisse, portanto, tentámos que não tivéssemos *peças que vivem disso* e portanto eu penso que isso agora acaba, não é,

porque já não vai haver tantos cursos financiados mas sabemos que ao longo destes anos em que houve financiamentos, houve pessoas que atrás de um curso faziam outro, faziam outro e faziam outro e iam saltando de curso em curso, independentemente da área de formação que fosse, não estavam interessados na área, estavam interessados era em estar integrados num curso e receberem a bolsa” (...) (EIL1/pág. 28).

Como mediadora do curso Sónia participou do processo de recrutamento e selecção dos formandos. Segundo nos disse, no momento do recrutamento, na entidade para onde trabalha, procurou-se seleccionar os “*papa-cursos*”, impedindo-os de entrar no percurso de formação, para que estes não tirassem o lugar a quem verdadeiramente pudesse aproveitar a oportunidade oferecida pela Iniciativa Novas Oportunidades. Os “*papa-cursos*”, são assim percepcionados como “*aproveitadores*” de um sistema que não se quer feito para eles. Há que procurar deixar de fora os “*oportunistas*” para abrir espaço aos que efectivamente fazem por merecer a oportunidade. Segundo a Sónia, essa selecção dos *papa-cursos* foi bem conseguida: “*não temos aquelas pessoas que nós dizemos que são os papa-cursos, ou seja, quando vieram para aqui não vinham de uma rotina de cursos, não vinham*” (IAA/EIL1/pág. 24), versão esta que não bate certo⁸³ com a de Cátia, trinta e três anos, Animadora Sócio-Cultural de profissão, licenciada em Animação Artística e com duas Pós-Graduações, uma em Teatro e Educação e outra em Promoção e Mediação da Leitura, formadora na área tecnológica no módulo de Animação e Lazer no mesmo curso de Sónia, para quem os “*oportunistas*”, sob o modo *papa-cursos*, são uma realidade com que se defrontou de facto:

“Entrevistador – Quando se refere aos oportunistas...

Entrevistada – São pessoas que como já lhe disse e tinha lá pelo menos duas ou três que viviam só mesmo para esse tipo de coisas (...) não vão fazer o estágio para não concluírem para se poderem candidatar ao próximo curso desse estilo e então andam de curso em curso e acabam por não fazer nada e entretanto já tinham vindo de outros dois. Isso tem que ser muito bem pensado, se já fez um, já não faz mais nenhum, ao menos que um curso, por exemplo, desde que seja de Apoio Familiar e o outro seja uma coisa que especialize mais, sei lá, para o tratamento de idosos e aí compreende-se. Acho que cada caso é um caso, tem que se ver nesse aspecto, agora pessoas que estão lá, que já vieram de outros cursos e que vão fazendo e saltam de curso em curso e começam em Jardinagem, passam para Culinária, passam para Apoio à Comunidade, depois se abrir um de Electricidade, até é muito engraçado, vamos lá aprender a construir extensões e vão e nunca acabam nenhum mesmo para poderem continuar a saltar de curso em curso, há pessoas que fazem isso, isto falo com conhecimento de causa dito por uma delas.” (EIL7/Pág. 25).

⁸³ Esta versão que não bate certo com a anterior é uma particularidade dos processos de investigação no domínio das ciências sociais, mais em particular da etnografia, que Ramos (1996) designa por *Efeito de Rashomon*. O facto de que durante o processo de recolha de informação podermos encontrar versões contraditórias sobre o mesmo facto social. O contacto com outros interlocutores no nosso caso ajudou a clarificar esta questão e levou-nos a perceber que afinal há mais técnicos a identificar os “*papa-cursos*” na frequência dos cursos em observação.

No mesmo sentido de Cátia se pronuncia Leonardo, trinta e oito anos, formador da área de competência-chave de Inglês, formador de Francês e Inglês no CNO e coordenador de acções de formação. Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, com forte experiência em Educação de Adultos, que nos conta, quando fala dos formandos que se “perdem” através das desistências dos cursos EFA, como se depara com pessoal especializado na acção estratégica de saltitar de curso para curso:

“(...) foram saindo aos poucos, perdemos quatro, logo uma no início que não tinha tempo, que trabalhava à noite ou o que é, num bar e depois estava sempre a faltar de manhã, foi mesmo excluída. Depois perdemos uma mais à frente, depois outra, até ao Natal perdemos quatro elementos em vinte e agora perdemos uma no fim, foi comunicado há pouco tempo, a última que tinha desistido, mas essa, essa já é profissional a fazer isso, vai até ao fim do curso depois desiste para não ter o 9º ano, para se poder inscrever noutra (...) portanto há pessoal especializado nisso. (EIL6/Pág. 16).

A bolsa de formação que os formandos recebem é percebida pelos formadores como funcionando como um atractivo que gera “dependência” e “comodidade” actualizando uma representação social dos beneficiários que os encara como actuando numa lógica estratégica que importa estender o mais possível no tempo para ter o conforto da almofada financeira do momento. Esse é o significado social de “saltitar de curso em curso”.

O discurso da Sónia é de novo muito ilustrativo da representação dos beneficiários da Iniciativa Novas Oportunidades, em particular os formandos dos cursos EFA, como actores estrategas e calculistas. A bolsa de formação, mais os subsídios de refeição, de deslocação e de acolhimento para quem tem filhos em idade infantil, pode atingir valores muito superiores ao valor que estas pessoas esperariam ganhar com os rendimentos do seu trabalho num mercado de trabalho que não parece estar predisposto a pagar valores idênticos para quem vai sair do curso com o 9º ano de escolaridade e um nível II de qualificação profissional. Os formandos como actores racionais teriam encontrado aqui boas razões (Boudon, 2003) para prolongarem a sua confortável situação em detrimento de uma situação futura em que a sua inserção no mercado de trabalho lhes traria desvantagens.

“(...) têm a bolsa, não é um valor muito baixo, portanto, considerando que estes formandos ainda estão recebendo o IAS completo, mais subsídio de refeição, mais subsídio de deslocação caso venham de fora e ainda se colocarem os filhos em unidades, creches, jardins de infância, ainda têm subsídio de acolhimento, portanto, eu acho que isto, para quem não estava habituado a ter nada, isto é óptimo, porque nós vamos trabalhar e ninguém nos paga a deslocação, nem ninguém nos paga o acolhimento de uma criança, não é. Se temos que pôr o filho para podermos

ir trabalhar, a entidade patronal não nos paga nada disto, portanto, eles estão numa espécie de almofada financeira o que depois desagrada e a seguir tentam estar noutra curso e noutra curso e noutra curso.

Entrevistador – Uma pessoa que receba todos esses apoios na totalidade pode chegar aí a que valores? À volta de...

Entrevistada – Olhe o IAS são 419,22€, o subsidio de refeição são 4, 27€ por dia, ronda se não faltarem os 90,00€ por mês, o subsidio de deslocação são 12,5% do IAS que dá por volta de 50,00€ para quem recebe o máximo, não é. Para quem é de cá da vila, por exemplo não recebe nada, porque não se desloca, portanto, poderá ir no máximo até aos 50,00€ e o subsidio de acolhimento vai no máximo até 209,00€, portanto, temos formandos a receber 800,00€ por mês. É evidente que depois têm que pagar o passe mensal, esse dinheiro não fica todo para eles não é e têm que pagar a creche, isto é, este pagamento é mediante recibo, portanto, não podemos pagar nada que não seja comprovado, na verdade eles gastaram. Só que são hábitos que se criam, depois as pessoas, por exemplo nesta área, saiem daqui com a carteira profissional com o 9º ano, vão trabalhar num lar, numa unidade de cuidados continuados, num centro de saúde, etc. Vão ganhar o quê? Quinhentos euros, seiscentos euros, não mais do que isso e já será um bom ordenado, não é. Com o 9º ano e uma carteira profissional não ganharão muito mais do que isto, têm que continuar a colocar o filho na creche, por exemplo, se mora em São Brás e arranja um trabalho em Faro, têm que se deslocar ou pagar o autocarro ou ir no seu carro, o que é que acontece, já não têm uma entidade formadora que lhes paga o acolhimento, nem a deslocação, ou seja, já acham que vão ganhar mal, já não querem ir, porque aos quinhentos euros descontam a creche, descontam o subsidio de transporte, já não querem ir, portanto acham que já não estão a ganhar bem, não é, portanto, por um lado isto é uma mais valia para o formando poder frequentar a formação que isto seja tudo pago, por outro lado, isto também cria maus hábitos, porque depois não se inserem no mercado de trabalho, porque depois têm estes custos e então não estão para ir só ganhar quinhentos ou seiscentos euros e ter que pagar estas coisas, a entidade patronal depois não paga isto, não é? Isto depois também cria um bocado estes vícios porque durante os catorze meses estiveram numa situação realmente de alguma comodidade. (EILI/Pág. 28-29).

Uma das soluções apontadas por Sónia para minorar estas situações inerentes aos “papa-cursos” seria, para além de melhorar os dispositivos de selecção à entrada da formação, rever a questão dos pagamentos das bolsas e dos subsídios de acolhimento e de transporte. Nesse sentido concorda com a nova legislação saída recentemente que faz a bolsa de formação que recebem os formandos baixar para perto de metade do seu valor. Apesar de considerar que os valores monetários que os formandos recebem seriam para si “um péssimo ordenado, uma migalha” e não saber o que faria com os actuais quinhentos euros que os seus formandos auferem, considera que para estas pessoas que nunca tiveram um ordenado superior, esta situação é uma “maravilha” muito confortável que os leva a investir pouco na formação como espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de competências e a encarar a formação como um modo de vida que gera dependência e que interessa prolongar no tempo.

“Entrevistador – O que é que poderia ser melhorado no funcionamento dos cursos EFA a partir desta sua experiência de trabalho?

Entrevistada – A selecção de formandos pode ser melhorado. Rever a questão do pagamento das bolsas e dos acolhimentos e de transporte e isso tudo para não criar uma dependência porque depois as pessoas vão para o mercado de trabalho e essa não é a realidade no mercado de trabalho, portanto, isso deveria ser tudo ponderado outra vez,

Entrevistador – Desculpe interromper, quando diz rever a bolsa, em que sentido?

Entrevistada – Por exemplo, a bolsa agora vai passar para metade, já passou, já saiu a legislação, portanto, os cursos que começam agora só já recebem metade. Eu concordo com isso porque se a pessoa quer aprender e está disposta, eu vou estudar, ninguém paga nada para ir eu estudar, não é, ninguém me pagou, quando nós andamos na universidade ninguém nos pagou nada, portanto, tivemos que fazer um esforço ou os nossos pais ou quem quer que seja, para lá andar, portanto, isto para quê, para evitar a subsídio-dependência e para evitar os tais papa-cursos, não é, que atrás de um curso vem outro e outro e outro, onde estão a ganhar, estão a ganhar razoavelmente para o ordenado em que estas, estas, é assim, não podemos considerar, eu não posso considerar que quinhentos euros é um bom ordenado, por exemplo eu não sei o que fazia com quinhentos euros mas estas pessoas nunca tiveram um ordenado superior, portanto quinhentos euros para eles, sem descontos ainda por cima, mais subsídio de acolhimento e se pagarem transporte, isto é uma maravilha porque com este nível de qualificação nunca ganharam mais do que isto, portanto, para mim isto seria um péssimo ordenado, uma migalha, para estas pessoas não, é ótimo porque nunca teriam a oportunidade de ter um ordenado superior o que faz com que depois queiram fazer outro curso, ou vêm de outro curso porque é confortável estar a receber este valor e estar o dia todo e ainda por cima estão a fazer o 9º ano, ficam com uma carteira profissional e conhecer pessoas e conhecer entidades, estão numa situação muito confortável e o empenho não tem que ser muito, ou seja, não tem que dar muito de si e no final do mês têm os quinhentos euros garantidos e se não houver grandes confusões têm os catorze meses garantidos, enquanto num posto de trabalho ficam seis meses à experiência e depois podem-se ir embora, têm que batalhar, têm que trabalhar aqueles seis meses, não é.” (EIL1/Pág. 62-63).

Também para a formadora Cátia muitos dos beneficiários da medida Novas Oportunidades estão na formação mas não é por motivos de aprendizagem pois muitos deles só lá estão para “ganhar o subsídio”. A preocupação central é de ordem monetarista e há formandos que assumem “de caras” que só lá estão “pelo dinheiro”. Estes podem não se inserir na categoria dos “papa-cursos”, mas nem por isso as motivações que os movem são de ordem diferente.

“Entrevistador – A Cátia já abordou aí um pouco esta questão, mas eu gostava de explorar isto um pouco melhor, pedia-lhe para me descrever o perfil dos formandos que frequentam este curso EFA?”

Entrevistada – Este curso EFA pelo que me pareceu muitos deles não estavam cá para apreender coisa nenhuma. Muitos deles só estavam lá para ganhar o subsídio porque não tiveram direito a subsídio de desemprego, embora muitos deles se me ouvissem dizer isto já me estavam a bater obviamente. Tinha lá pessoas e uma das coisas que me lembro foi eu estar a chegar e a pergunta foi, mediadora Sónia quando é que nós ganhamos as férias e ela depois esteve a explicar que ao fim de não sei quantas horas iam ganhar x e nha, nha, nha, aquelas conversas, pareceu-me uma preocupação muito monetária, muito pouco de querer aprender, embora da boca para fora, aí formadora eu quero é aprender e há aqui outros que não querem aprender, elas, aquelas ali só estão aqui pelo dinheiro e que não sei quê, pronto basicamente é isto, mas, tinha lá uma que me disse de caras, eu estou aqui só pelo dinheiro, não estou para me chatear, pronto (...) acho que no geral, no geral há muitas que só estão ali mesmo por uma questão de terem o subsídio e ponto final. (EIL7/Pág. 12-13).

Para esta formadora, os cursos poderiam não ser financiados, pois isso talvez permitisse atrair o tipo de pessoas “que era o ideal atrair” afastando os “oportunistas”. No mesmo sentido se manifesta a Daniela, quarenta e sete anos, formadora nas áreas de competência-chave de Cidadania e Empregabilidade e de Cidadania e Profissionalidade

em cursos EFA de nível básico e secundário e no CNO de uma Associação de Desenvolvimento Local, licenciada em Sociologia, com uma experiência forte em Educação de Adultos, que acha que na verdade *“há muita gente que procura estes cursos para ganhar dinheiro”* e que deveria haver uma forma de responsabilização por parte destas pessoas fazendo com que quando estas desistem fossem obrigadas a repôr o dinheiro.

“Entrevistador – Falaste ainda há pouco dos formandos que vão para a formação só por causa de receber a bolsa, vocês notam isso?”

Entrevistada – Sim. Claro que sim.

Entrevistador – E achas que isso tem reflexos ao nível da relação à formação?

Entrevistada – Pois, há pessoas que têm, pronto, depois lá vem a questão da assiduidade, da pontualidade, muitas vezes eles depois também, é assim, estes cursos começam às vezes, estes começou com vinte, acabou com dezasseis, entretanto quatro ficaram pelo caminho, um foi por questões de saúde, não teve culpa, coitado, porque foi uma coisa bastante grave mas depois é assim, muitas vezes eu oiço a conversa, aí a gente agora acaba este curso e vai fazer outro, já andavam aí há tempos, aí há tempos andavam elas a ver no Centro de Emprego se havia um curso de Secundário que pagassem bolsa, e às vezes é o que eu digo, pá minhas amigas, é assim, eu fiz um curso e fui eu todo que o paguei, se calhar vocês ficavam mais contentes e faltavam menos se vocês pagassem. Ah, e eu acho uma coisa mal nestes cursos, que há realmente pessoas que entram para os EFA com sentido de realmente só receber o dinheiro e quando desistem deveriam ser obrigadas a repô-lo, é pá, fosse como fosse porque não há responsabilização por parte das pessoas. As pessoas não são responsabilizadas por assumirem aqui um compromisso e depois ao meio do curso lembram-se e vão-se embora. Os que ficam são aqueles que acabaram por se motivar e ficaram realmente, há um ou outro que vai ficando por arrasto, não é. Mas na verdade acho que há muita gente que procura estes cursos para ganhar dinheiro, aliás alguns são conhecidos por subsídio-dependentes, não é, por aí, mas penso que sim, que há muita gente que se aproveita disso. (EIL3/Pág. 24-25).

A formação é assim, segundo Mário, formador na área de competência-chave de Linguagem e Comunicação, 63 anos, licenciado em Literaturas e Línguas Modernas e forte experiência na Educação de Adultos, perspectivada, para uma parte significativa dos formandos, como um emprego, onde nem sequer fala de bolsa de formação e se fala mesmo em *“ordenado”*.

“Portanto, há de tudo, mas a posição, penso eu que a posição maioritária, infelizmente continua a de ser essa, a formação é um escape, por algum tempo, aliás muita gente nem sequer fala em bolsa de formação, falam do ordenado, para muitas pessoas a formação é um emprego durante um X tempo e ponto final (...)” (EIL4/Pág. 21).

Ou ainda vista como um *“modo de vida”* como refere Paulina, vinte e oito anos, formadora da área de formação tecnológica nos módulos de Atendimento Personalizado e Instituições num curso EFA, formadora da Prática em Contexto de Trabalho, Directora Técnica de uma IPSS e Licenciada em Psicologia, com experiência anterior de formação em cursos EFA:

“(...) em termos de dificuldades enquanto formadora, nós sentimos que num curso EFA temos diferentes tipos de formandos ou seja temos aqueles que estão lá porque têm que estar, precisam da bolsa de formação e fazem um bocadinho vida daquilo, ou seja, não estão a olhar para o final como um ponto de partida para uma profissão, mas sim como uma forma de manterem ali um valor, não é, monetário (...)” (EIL13/Pág. 2-3)

O anti-modelo do sistema de sentidos que remete para a isotopia que revela os oportunistas dá-nos a descrição do que pode ser a objectivação do modelo dos não oportunistas. Estes seriam beneficiários que não são “*papa-cursos*”, são pessoas que “*não fazem curso atrás de curso sempre à procura da bolsa*”, “*não saltitam de curso em curso*”, não são “*pessoas que vivem disso*”, não estão lá “*só para ganhar o subsídio*”, não tem preocupações meramente “*monetaristas*”, não estão só no curso “*pelo dinheiro*” e não são percebidos como “*profissionais da formação*”. O modelo contrário ao sistema de sentidos que permitiu a objectivação científica dos oportunistas abre espaço para pensar um outro sistema de sentidos presente na forma como os profissionais da Iniciativa Novas Oportunidades olham para os beneficiários. Aqueles com que verdadeiramente se gosta de trabalhar, os clientes-ideais⁸⁴.

6.2. Os Clientes-Ideais: Aqueles que são talhados para o programa

Um segundo monte isotópico extraído do material empírico, em que se procura dar conta das representações sociais dos profissionais de educação e formação de adultos sobre as motivações do seu público para a prática da formação, permitiu-nos identificar um segundo sistema de sentidos que remete para o tipo-ideal de beneficiário que designámos por “*cliente-ideal*”. Este tipo de beneficiário ao contrário do modelo dos oportunistas que se orienta predominantemente pelas motivações materiais é movido sobretudo por motivações de carácter não material. Não se trata de dizer que as motivações de ordem material não contam para este tipo de formandos, mas de constatar que são motivações de outra ordem aquilo que nas representações dos técnicos prevalecem como contribuindo para as suas disposições para a acção de formar. Dominam então as motivações relacionadas com a valorização da escolaridade, com a

⁸⁴ Recorremos aqui ao conceito de “*cliente-ideal*” tal como utilizado por Becker quando constata nas perspectivas dos professores um modelo de referência na forma como estes se relacionam com os seus alunos e organizam o trabalho escolar (Becker in Gomes, 1987:37). É na construção interactiva no interior do espaço escolar que a fabricação deste tipo-ideal de aluno se produz e é a partir deste modelo ideal-típico que se actua face a todos os outros tipos. cremos que na educação de adultos é perfeitamente adequada esta expressão como comprova a análise do material empírico que recolhemos.

melhoria das suas competências pessoais, sociais e profissionais e uma vontade de alterar a sua situação de vida. O modo de racionalidade dominante nestes beneficiários é o de uma racionalidade normativa centrada na adesão às normas do jogo formativo, são rotulados como “*excelentes*” ao nível do empenho e das capacidades e competências percebidas e são o tipo-ideal de beneficiário “*com quem dá gosto trabalhar*”. Se no modelo anteriormente descrito, o dos oportunistas, a formação era percepcionada como um modo de vida com o propósito principal de aproveitar a almofada financeira assegurada pelo acesso a uma bolsa de formação de um valor percepcionado como muito confortável, neste sistema de sentidos, a frequência da Iniciativa Novas Oportunidades é percepcionada como uma verdadeira oportunidade de vida. Os beneficiários estão lá, não só para aprender e melhorar as suas competências, mas também, com o propósito de mudar de vida procurando melhorar a sua condição social e profissional.

Vejamos o que nos diz Sónia, mediadora do curso EFA de Apoio Familiar e à Comunidade para quem este grupo de formandos com quem está a trabalhar é dos melhores grupos com quem já trabalhou.

“Entrevistador – Ao nível de empenhamento dos formandos sente que há diferenças?

Entrevistada – Há diferenças há, pessoas muito empenhadas, temos pessoas, este grupo como eu referi tem pessoas muito capazes. A grande maioria dos formandos são pessoas muito capazes, com muitas competências e que são capazes de ir mais além, portanto, não só o 9º ano, mas o 12º ano ou ir mesmo para a universidade (...)” (EILI/pág.29).

Questionada sobre o nível de empenhamento dos formandos na prática formativa refere que no grupo de formação há pessoas “*muito empenhadas*”, “*muito capazes*”, com “*muitas competências*” e que são capazes de “*ir mais além*” do ponto de vista da sua trajectória formativa. Estes são percepcionados como sendo portadores de competências que os poderão conduzir a trajectórias de escolarização longa, não só ao nível do 9º ano, mas também, ao nível do acesso ao ensino superior. Ao contrário dos oportunistas (sobretudo na sua versão de papa-cursos) que são perspectivados de forma negativa e a quem se procurava colocar uma barreira à entrada, seleccionando-os, uma vez que são tidos por indesejados para o trabalho de formação, os clientes-ideais são perspectivados de forma muito positiva e são estes que são os beneficiários desejados, aqueles com quem efectivamente se retira prazer em trabalhar.

Isso é muito elucidativo no discurso de Paulina, psicóloga e formadora em módulos da área tecnológica, para quem existem beneficiários que estão no curso porque não tiveram alternativa em termos das opções oferecidas pelo sistema de formação e outros beneficiários que estão no curso porque é aquela oferta que os motiva e são esses os “*que estão mesmo ali porque querem*”, que vão agarrar a oportunidade que lhes é dada e fazer dela um trunfo que lhes pode ser válido no ingresso no mercado de trabalho. São esses com quem verdadeiramente se gosta de realizar a acção pública inerente ao trabalho de formar: “*é esta franja de pessoas que nos dá mais prazer formar*”.

“(…) temos aquelas pessoas que estão naquele curso porque não havia outro e portanto precisavam daquele e temos ali aqueles que estão ali mesmo porque querem e são aqueles que vão agarrar aquela oportunidade e fazer dela um trunfo para depois entrar no mercado de trabalho e é esta franja de pessoas quem nos dá mais prazer formar, claro que sim.” (EIL13/pág. 3).

O discurso de Cátia, uma jovem Animadora Sócio-Cultural entrevistada, vai no mesmo sentido. Com uma visão muito negativa dos beneficiários que só frequentam a formação por razões materiais, destaca de forma muito positiva o facto de ter algumas formandas (em seu entender muito poucas) “*que realmente estavam lá para aprender*” e “*realmente queriam sair dali para fazer alguma coisa*”. Isso nota-se nas “*pequenas coisas*” inerentes ao trabalho de formar e faz perceber que essas pessoas “*estavam mesmo ali para aprender*”:

Entrevistador – Se ficou com percepção que há diferenças ao nível de empenhamento dos formandos face à formação?

Entrevistada – Tinha lá uma ou duas muito boas e que realmente estavam lá para aprender e que realmente queriam sair dali para fazer alguma coisa e tinha uma data deles que não e nota-se, isso nota-se pela motivação, pela maneira de trabalho, pela qualidade de trabalho, pela organização, todas aquelas pequenas coisas, pessoas bastante prestáveis, pessoas que muito pouco se davam a conversas de terceiros, vá, chamamos-lhe assim. Eram as pessoas que menos tocavam no eu estou aqui para aprender, não, notava-se que elas realmente estavam ali para aquilo, isso nota-se isso, mas eram poucas, ali naquela turma, em dezasseis, se eram seis até eram muitas, que estavam ali mesmo para isso e que gostavam mesmo do que estavam a fazer, pelo menos uma de certeza que gostava, as outras é questionável. (EIL7/pág. 13-14).

Os clientes-ideais, representados como aqueles que fazem juz ao nome da Iniciativa Novas Oportunidades, uma vez que são tidos como aqueles que verdadeiramente procuram agarrar a oportunidade que lhes é oferecida, são não só percepcionados de uma forma muito positiva pelos formadores EFA como também lhes são por vezes injectadas expectativas muito positivas. Não “*irem mais longe*” em função das capacidades percepcionadas é visto como um “*desperdício de talento*”:

Isso é o que nos diz, por exemplo o Mário, formador na área de competência-chave de Linguagem e Comunicação:

“(...)Também temos aqui pessoas muito capazes, tenho lá umas moças novas que são, aliás no outro dia estive a falar com algumas delas e disse-lhes vocês deviam de continuar a estudar que é uma pena ficarem por aí. Elas têm capacidade para isso, não sei se o farão mas capacidade para isso têm (...)” (EIL4/pág. 21).

No sistema de sentidos oposto ao modelo cultural dos “*clientes-ideais*”, os beneficiários que não são perspectivados como clientes-ideais são assim aqueles que são representados como “*pessoas pouco empenhadas*”, “*pessoas pouco capazes*”, “*pessoas com poucas competências*”, “*pessoas que não são capazes de ir mais além*”, “*pessoas que não podem continuar e ir para a universidade*”, pessoas que não são “*excelentes*” e que “*não darão excelentes profissionais quer continuem ou não a estudar*”. Estas são algumas das características que permitem definir os beneficiários que se afastam do tipo-ideal de beneficiário com quem se deseja trabalhar. O que será o caso também do terceiro tipo-ideal que agora passamos a apresentar, os forçados.

6.3. Os Forçados: A recusa das políticas de activação estatal

O sistema de sentidos associado à isotopia que produz uma representação dos beneficiários como forçados, permite-nos constatar, que este sistema de representação difere, não só, do sistema de sentidos associado ao tipo-ideal dos oportunistas, cujas motivações principais para a prática da formação são de ordem material e em que os profissionais EFA destacam a centralidade do “*subsídio*” como preocupação central do público-alvo, mas difere também, do sistema de sentidos associado ao cliente-ideal, cujas motivações principais para a prática da formação são sobretudo de ordem não material, valorizando estes destinatários, de forma muito positiva, as aprendizagens formativas e o trabalho de reconhecimento e a validação das suas competências, fazendo juz à designação Iniciativa Novas Oportunidades uma vez que encaram a sua possibilidade de participação nesta medida de política pública como uma potencial “*oportunidade*”. Os forçados distinguem-se destes dois tipos-ideais por não terem qualquer espécie de motivação para a frequência da Iniciativa. O seu modo de racionalidade dominante é centrado numa forma de racionalidade contra-normativa que faz do questionamento e da recusa da obrigatoriedade das normas da prática formativa o

seu principal *leitmotiv*. Nos sistemas de representação dos profissionais encarregues da implementação das “*Novas Oportunidades*”, os forçados, aparecem como “*obrigados*” a frequentar a medida, coagidos pelas entidades estatais e “*ameaçados*” da perda dos subsídios que lhes estão atribuídos devido à sua condição socialmente desfavorecida. A frequência da formação é sentida como uma coacção institucional e o seu principal propósito é o reingresso ao mundo do trabalho. Aquilo que muitos destes beneficiários procuram é um “*trabalho*” e o trabalho de formação não entra nos seus planos de vida. As políticas sociais de activação encontram aqui um potencial obstáculo. Segundo alguns dos profissionais, não se consegue activar quem não quer ser activado. Esta forma de activação estatal é sentida como uma activação forçada que em nada contribui para a credibilidade da medida. A análise realizada a partir do material empírico recolhido nas entrevistas aos formadores EFA e aos profissionais de RVCC permitiu-nos constatar que há uma nova regra emanada do ministério que regula o Instituto de Emprego e Formação Profissional que impõe que toda a gente que está desempregada e que não tenha habilitações ao nível do 12º ano é obrigada a inscrever-se na Iniciativa Novas Oportunidades, o que na opinião dos entrevistados faz gerar “*problemas*”. Existem “*peessoas que estão aqui obrigadas*”, “*que não querem saber disto para nada*”, “*que estão desmotivadas e que estão contra vontade*”, “*que atacam os profissionais e estragam os grupos de formação*”. Alguns destes beneficiários são percepcionados como “*peessoas que nunca fizeram nada e já são profissionais do desemprego*” ou que “*vivem de biscates*”. Tem-se a ideia de que “*não querem trabalhar em lado nenhum*” e que o que querem é “*continuar com a sua vidinha e viver fora deste esquema*”. São ameaçados do corte do Subsídio de Desemprego ou do Rendimento Social de Inserção. São pessoas que se “*tornam agressivas e chegam aqui chateadas, aborrecidas e ameaçam os profissionais*”, “*acabam por se sentir empurradas de um lado para o outro*” e “*incomodam os restantes colegas e estorvam o seu trabalho e o dos técnicos*”. Ao contrário dos clientes-ideais que são os clientes das “*Novas Oportunidades*” verdadeiramente desejados, os forçados, pelos problemas que colocam ao trabalho dos profissionais são um tipo de clientes que chegam a ser indesejados.

O discurso da Sónia é mais uma vez extraordinariamente rico de significados a este respeito.

“Há coisas que, há coisas muito mal definidas, por exemplo agora, muito mal quer dizer, há que ponderar bastante bem a decisão e a regra, por exemplo, agora, uma nova regra no Instituto de Emprego, por um lado não está mal, por um lado não está mal mas que é preciso ver caso a caso, que é, toda a gente que está desempregada e que não tenha as habilitações a nível do 12º ano obrigam-nos a ir para um Centro Novas Oportunidades ou para um curso EFA ou para o que quer que seja, obrigam-nos a inscrever-se na Iniciativa Novas Oportunidades, eu por um lado compreendo isto, portanto, se uma pessoa está desempregada, então têm que se qualificar mais para se poder voltar a integrar no mercado de trabalho mas isto depois gera problemas, depois temos pessoas aqui que estão obrigadas que não querem saber disto para nada que estão desmotivadas e que estão contra vontade e o que é que fazem, atacam os profissionais e estragam os grupos de formação, portanto, temos tido casos, desde que isto agora começou, casos muito, muito graves (...)” (EIL1/pág. 51).

Apesar de compreender o princípio inerente às políticas sociais de activação que procuram fazer com que os beneficiários que estejam em situação de desemprego tenham de cumprir o dever de se requalificar através da frequência da formação, de facto, as coisas no terreno, no seu quotidiano de trabalho, nem sempre correm da melhor maneira. Não só as pessoas se sentem coagidas e revelam um total desinteresse na frequência da iniciativa como inclusivamente *“atacam os profissionais”* e *“estragam os grupos de formação”*.

No mesmo sentido se posiciona Maria, 45 anos, licenciada em Engenharia Alimentar, formadora no módulo de Aquisição, Armazenagem e Conservação de Produtos Alimentares num curso EFA e Técnica de Diagnóstico do Centro Novas Oportunidades de uma Associação de Desenvolvimento Local para quem a Iniciativa Novas Oportunidades foi um conceito interessante enquanto as pessoas *“o faziam por livre e espontânea vontade”* mas que gera efeitos perversos a partir do momento em que as pessoas estão obrigadas a ir para os Centros Novas Oportunidades porque estão desempregadas.

“Explico-lhe porquê, falei até nas Novas Oportunidades que foi um conceito interessante a partir do momento em que as pessoas o faziam por livre e espontânea vontade, ou seja, eu trabalho há vinte anos, sou muito boa no que faço mas não tenho equivalência académica, portanto, isto era um bom ponto de partida, agora neste momento as pessoas estão obrigadas a ir para os Centros Novas Oportunidades porque estão desempregadas e o IEFP obriga e isto é um bocado perverso não é, as pessoas não vão beneficiar daquilo em nada porque não estão minimamente motivadas para o fazer e o que eu acho é que as coisas estão a ir pelo caminho errado e daí sentir que não têm um futuro, pelo menos um futuro saudável.” (EIL13/pág. 5).

O facto de os beneficiários serem *“ameaçados”* pela Segurança Social e pelo Instituto de Emprego de lhes ser retirado o Rendimento Social de Inserção ou o Subsídio de Desemprego faz com que por sua vez as pessoas se tornem *“agressivas”* e se revoltem não só contra os profissionais com quem contactam directamente mas também

incorporem uma revolta face às instituições. Neste sentido, na visão dos beneficiários, os profissionais representam o poder do Estado de quem se rejeita a coacção institucional.

Voltemos de novo ao discurso de Sónia:

“(...) obrigarem estas pessoas que nunca fizeram nada, que não querem, pessoas que já são profissionais do desemprego, que vivem dos biscates, que a verdade é esta, portanto, não querem trabalhar em lado nenhum, querem continuar com a sua vidinha e viver fora deste esquema, viver no esquema delas, obrigarem-nas a estar aqui contra vontade, termos que cumprir prazos para as ter, ou seja, temos um mês para as pormos no diagnóstico, um mês para as pôr em processo, pronto, temos os prazos todos para fazer, quando as próprias não querem, com a ameaça do Instituto de Emprego, com a ameaça que lhes cortam o subsídio de desemprego, ou com a ameaça da Segurança Social que lhes cortam o rendimento social de inserção, ah, é péssimo para quem está depois com estas pessoas, porque não querem saber de nada, estão contra vontade, tornam-se agressivas, e muitas vezes ameaçam, porque pensam, não, as pessoas não conseguem, há pessoas destas que não conseguem separar o que é que é Instituto de Emprego, o que é que é Segurança Social, o que é que é a Associação, então, se me cortam o subsídio da segurança social, se me cortam o rendimento mínimo a culpa é vossa porque disseram que eu não ia às aulas e isto depois gera aqui alguma tensão, não é, que não é fácil, portanto, é preciso algum cuidado, nesta obrigatoriedade (...)” (EIL1/pág. 51-52).

Mas nem todos aqueles que são “obrigados” a inscreverem-se na Iniciativa Novas Oportunidades no âmbito das políticas de activação respondem à solicitação institucional sob a forma da recusa. Alguns aproveitam o facto de estarem desempregados e com tempo disponível para agarrar a formação sob a forma de uma “oportunidade”. Aquilo que para uns é uma violência institucional geradora de revolta para outros surge como uma possibilidade de melhorar as suas qualificações, algo que as circunstâncias da vida até então não tinham permitido. Outros ainda, como vimos mais atrás, são vistos como “aproveitadores do sistema”, aproveitam as Novas Oportunidades de forma oportunista para estarem sem fazer nada enquanto recebem o “subsídio”. Vejamos sobre esta questão o discurso de Maria:

“Ah...pronto, as pessoas vêm-se inscrever, vêm-se inscrever essencialmente, porque lhes é dito logo, tem que se inscrever no Centro Novas Oportunidades para aumentar as suas qualificações escolares senão cortamos o Subsídio de Desemprego ou cortamos o Rendimento Social de Inserção e as pessoas vêm, precisam do dinheiro, não é. Vêm-se inscrever, a maior parte, bom, não é a maior parte, algumas pessoas, pronto, aproveitam a oportunidade não é, estou desempregado, olhe, vou aumentar as qualificações escolares, mas esse é um público assim mais jovem, 30, mesmo 40 anos, encontra-se, essa, essa atitude, essa posição, portanto, olhe já que tem de ser, vou aproveitar para fazer aquilo que não consegui fazer, porque algumas pessoas não estudaram, porque algumas até queriam, não tinham condições económicas para tal, ou moravam muito longe e os pais também não tinham como e aproveitam a oportunidade. Muitos olham para isto com uma certa revolta porque o que eles querem é trabalhar, arranjam-me um trabalho, eu não quero estudar, portanto toda a vida viveram sem estudar, fizeram a sua vida sem precisar dos tais estudos, porque havia trabalho, havia trabalho que permitia que as pessoas não precisassem de ter estudos, e mesmo, continua a haver, portanto, essas

oportunidades de trabalho existem (...). As pessoas o que querem, a maior parte, é ter trabalho, há pessoas que são, pronto, que a gente nota também, que são os tais aproveitadores, não é, do sistema, não têm trabalho mas também não querem ter porque estão a receber um subsídio sem fazer nenhum, têm um rendimento sem fazer nenhum e esses continuam sem querer fazer nenhum, vêm cá e tal, a gente nota logo assim aquela atitude, pronto, ok, é para fazer é para fazer e depois não fazem nada, estão aqui, vêm cá picar o ponto. Temos estas panorâmicas todas, portanto, pessoas que aproveitam a oportunidade, vêm mesmo como uma oportunidade, então é agora que eu vou fazer aquilo que eu não consegui fazer, outras que vêm, pronto, vêm que é para não perderem o subsídio, outras vêm mas não têm grande interesse e outras são umas revoltadas, porque não, não é isto que querem, o que querem é ter um trabalho. E todos os dias, portanto eu posso dizer que desde Dezembro para cá foi quando saiu a orientação...uff... eu vou a lista de inscritos e 90% são desempregados e é dramático porque, pronto, são pessoas de todas as condições sociais porque até a pessoa que não sabe ler nem escrever eles mandam para cá, quando nós não podemos dar resposta (risos).” (EIL11/pág. 25-26).

A desarticulação entre os diversos serviços de tratamento das questões sociais faz também com que as pessoas se sintam “perdidas” e “empurradas” de um lado para o outro uma vez que acontece que nem sempre os encaminhamentos feitos pelas instituições são os mais adequados ao perfil dos beneficiários ou ser este mesmo perfil considerado inadequado à oferta formativa da Iniciativa Novas Oportunidades, ou ainda, não haver mesmo resposta ao nível dos encaminhamentos e não se saber o que fazer com as pessoas que se tem em mãos. Para algumas das profissionais entrevistadas deveria haver uma maior articulação entre as diversas entidades intervenientes, IEPF, Segurança Social, Centros Novas Oportunidades, Escolas e outras entidades participantes no processo para evitar este tipo de “desarticulações”. Os técnicos que fazem os encaminhamentos deveriam segundo a sua opinião ter formação específica para melhorarem a adequação dos encaminhamentos tendo em conta o perfil do público-alvo com que trabalham.

“(...) quando estou no Centro Novas Oportunidades é só do que eu assisto, às vezes estou ali no secretariado e vejo as pessoas a chegar e a pedir informações, era preciso alguma sensibilização, já que existe agora esta regra, dos técnicos do Centro de Emprego que encaminham estas pessoas, para saber se as devem encaminhar ou não, que há pessoas que nos aparecem aqui, por exemplo, licenciadas no estrangeiro, que não se devem inscrever no Centro Novas Oportunidades, devem é ir procurar reconhecer as suas habilitações, não é. Habilitações superiores não é connosco, e não, está desempregado, Centro Novas Oportunidades, pronto, as pessoas vêm cá, depois coitadas, chegam aqui muitas vezes não sabem falar muito bem português, mandaram-me para aqui, foi o Centro de Emprego, agora mandaram-me para aqui, agora não tenho transporte, agora tenho que ir a pé, tenho que ir de bicicleta, agora mandaram-me para aqui outra vez, agora vocês mandam-me para a Segurança Social ou vocês mandam-me para a Universidade do Algarve, para reconhecer competências ou, quer dizer, as pessoas acabam por se sentirem um bocado empurradas de um lado para o outro, portanto, eu acho que devia haver alguma formação, tal como já houve no passado, para os administrativos das Escolas Secundárias, por causa dos certificados do Decreto-Lei 3.5.7, também deveria haver para os técnicos do Centro de Emprego para saber exactamente para onde é que devem encaminhar, porque, eu por exemplo, às vezes estou ali na fotocopiadora e chega alguém e não está ninguém no secretariado, eu vou falar com a pessoa e a pessoa vem um bocado perdida,

depois eu tenho que dizer à pessoa, olhe mas isso não é aqui, mas foi para aqui que me mandaram, está aqui a carta, está aqui a dizer Associação Para A Democracia⁸⁵, mas nós aqui não podemos fazer nada por si, eu custa-me isto, olhe não é aqui é noutro sítio, portanto, não devia, devia de haver articulação entre as entidades, mas isto já é problema antigo, portanto, as pessoas acabam por ser empurradas de um lado para outro, por exemplo, a Segurança Social também, também existe lá a regra, só pode ter rendimento mínimo quem está num sítio qualquer destes, para aumentar as suas qualificações, ou na escola ou no Centro Novas Oportunidades, em qualquer coisa, portanto, é obrigatório, têm lá a regra deles que é obrigatório, toca de mandar para cá toda a gente, porque os técnicos coitados, é aquilo que têm que fazer, é aquilo que os mandaram fazer, as pessoas chegam cá, a maior parte não tem perfil nenhum, não sabem ler, não sabem escrever e não querem saber, portanto, há pessoas que tudo bem e até estão dispostas mas há outras que nem querem saber e chegam aqui agressivas, chateadas, aborrecidas, porque não querem saber nada disto e agora mandaram-me para aqui, depois as pessoas não têm perfil, a gente faz o diagnóstico, ok, não tem perfil, tem que ir para um curso EFA da Escola Secundária e agora mandam-me para a escola, as pessoas sentem-se empurradas, portanto, não estou a culpar a Segurança Social, nem os técnicos da Segurança Social, mas devia de haver uma concertação entre todas as entidades para se decidir o que é que se vai fazer com estas pessoas, porque não é obrigá-las, por e simplesmente elas não vão fazer nada, até podem ficar aqui mas não vão fazer nada e vão é andar é a estorvar um bocado quem realmente quer fazer alguma coisa. Temos tido aí muitos no Centro Novas Oportunidades que depois incomodam os restantes colegas e que os outros se saturam de aturar isto e que se vão embora quando eram pessoas capazes, portanto, isto não melhora nada com estas pessoas, estas pessoas não vão fazer nada, não vão melhorar nada, vão é incomodar depois os outros e vão andar aqui aborrecidas e portanto, tem que haver uma articulação para se decidir o que é que se faz com estas pessoas. Não é que estas pessoas sejam deixadas como estão, também não é isso, mas se calhar também não é esta a forma de as enquadrar na sociedade de novo, portanto, foram vícios durante muitos anos que foram adquirindo e que agora de repente, têm que fazer coisas que elas não estavam nada habituadas a fazer, se não fizerem, cortam, também não pode ser assim. (EILI/pág. 52-53).

O tipo-ideal dos forçados é assim representado como uma verdadeira provação do trabalho de formar para os técnicos responsáveis pela implementação da Iniciativa Novas Oportunidades. Com alguns não se sabe o que fazer com eles pois são percepcionados como não tendo perfil para fazer nem o reconhecimento de competências nem para frequentar um qualquer curso EFA. Outros poderiam ser encaminhados para ofertas formativas complementares mas muitas vezes estas devido à diminuição dos financiamentos provenientes dos programas de formação estatais para a região não existem. Outros ainda, não só estão “revoltados” com a coação institucional como levam com o seu comportamento à desmotivação de outros participantes prejudicando os grupos de formação. A lógica das políticas de activação revela com este tipo-ideal de beneficiários em todo o seu esplendor a sua dupla face de Janus⁸⁶. O sistema de sentidos oposto ao modelo cultural revelado pelo tipo-ideal dos forçados revela-nos assim que “as pessoas não estão obrigadas a frequentar a Iniciativa”, as pessoas “querem saber disto para alguma coisa”, “não estão desmotivadas e não estão

⁸⁵ Nome fictício a que recorremos para manter o anonimato e a confidencialidade da organização.

⁸⁶ Janus é um Deus Romano com uma cabeça com duas faces olhando em direcções opostas. As políticas de activação à semelhança da dupla face de Janus são confrontadas na nossa análise empírica com as suas múltiplas facetas e contrariedades.

contra vontade”, “*não atacam os profissionais e estragam os grupos de formação*”, “*não são ameaçadas do corte de Subsídio de Desemprego ou do Rendimento Social de Inserção*”, as “*pessoas não se tornam agressivas e não chegam chateadas, aborrecidas e ameaçam os profissionais*”, não se sentem “*empurradas de um lado para o outro*” e “*não incomodam os restantes colegas e não estorvam o seu trabalho e o dos técnicos*”. A descrição do anti-modelo aproxima-o do modelo dos clientes-ideais. Aqueles que verdadeiramente aproveitam a oportunidade que lhes é oferecida. Por último, mas não menos importante, o material empírico abre espaço à construção de um outro modelo cultural que nos leva à objectivação de um outro tipo de beneficiários, são eles os encostados.

6.4. Os encostados: Uma activação feita por arrasto

O sistema de sentidos que resultou da construção do tipo-ideal de beneficiários com a designação de “*encostados*” permite-nos constatar que estamos perante um perfil de público-alvo que à semelhança do tipo-ideal dos “*oportunistas*” move-se prioritariamente pelas motivações de ordem material e apresenta uma fraca motivação para a prática da formação. O modo de racionalidade dominante cruza um misto de racionalidade procedimental e ao mesmo tempo, estratégica, centrada numa tensão permanente entre a pressão alta dos profissionais para a realização das tarefas e as actividades e em simultâneo a procura do máximo proveito dos benefícios da frequência da formação com o menor esforço face à exigência do trabalho conforme os formadores o idealizam. Assim, os encostados são, não poucas vezes, “*arrastados*” e chegam a ser mesmo objecto de “*ameaças*” com o objectivo de os levar a cumprir os deveres inerentes às expectativas normativas da prática da formação. A frequência da formação para esta categoria de beneficiários aparece nas representações dos profissionais como sendo um modo de vida com possibilidade em alguns casos, após uma intervenção permanente sobre os mesmos, de um despertar para o aproveitar de uma oportunidade de vida. A objectivação isotópica permite-nos constatar assim que “*há pessoas que se encostam um bocado*” e que “*ficam ali à espera de colinho todos os dias*”, que há pessoas que se encostam “*todos os dias aos problemas que têm em casa*”, que “*há pessoas que poderiam ter ido mais além*” se “*trabalhassem mais*” mas “*encostaram-se um bocado*”, que há pessoas “*que têm dificuldade e se encostam*” ou ainda que “*há pessoas que se encostam às colegas de grupo*”.

Uma das razões percebidas para o “encosto” é-nos avançada pela Sónia para quem no seu entender há pessoas que utilizam os seus handicaps e os problemas pessoais de forma estratégica para legitimar os seus encostos. Isto não é aceite por esta mediadora do curso EFA que evita funcionar como uma bengala de suporte permanente impeditiva em seu entender do desenvolvimento da autonomia dos beneficiários da formação e gerador de dependência. Há pessoas que ficam “à espera de colinho todos os dias” e que se encostam frequentemente aos “problemas lá de casa” o que, segundo a Sónia, não pode funcionar como uma justificação aceitável. Há que evitar o papel de “mãe”. Um suporte sob a forma de “bengala permanente” não ajuda ao trabalho de saída da situação de dependência.

Vejamos o discurso na primeira pessoa:

Entrevistador – E quando diz que tenta não ser a mãe isso quer dizer...

Entrevistada – É assim, há pessoas que estão um bocado, como direi, não estão bem psicologicamente e há pessoas que gostam de chamar a atenção, que nós sentimos todos, toda a equipa que as pessoas têm aquelas atitudes para chamar a atenção e aí eu vou falando com essa pessoa, não é? Mas não vou todos os dias perguntar, como é que está hoje? Então está bem hoje, como é que se sente hoje? Não faço isso, não faço, não sei se faço bem se faço mal, mas quero também que as pessoas ganhem também alguma autonomia e que não se encostem um bocado ali na bengala que eu sou, eu tenho problemas, que há pessoas que se põem sempre nessa posição permanentemente, portanto, eu sou assim, ou eu fiz isto porque tenho problemas, tenho problemas na minha vida, tenho problemas de saúde e portanto vocês têm que aceitar isto. E isto não, eu não aceito isto. Portanto, toda a gente tem problemas não é? E portanto isto não pode ser uma bengala permanente, os problemas que eu tenho, as dores de cabeça que eu tenho porque as senhoras a partir de uma determinada idade têm muito esta frase, ai, eu hoje não consigo fazer isso por causa da minha cabeça. Eu não aceito isto, poderei aceitar uma ou outra vez, não é? É normal que as pessoas um dia ou outro tenham dor de cabeça, agora durante treze meses terem dores de cabeça todos os dias quando se confrontam para realizar um determinado trabalho, isto não é aceitável, não é? E há pessoas que se encostam um bocado nisto e ficam ali à espera de colinho todos os dias (...) porque não acho bem, as pessoas têm de crescer, têm que se desenvolver e têm que lutar, têm que batalhar por aquilo que querem, não se podem todos os dias encostar aos problemas que eu tenho lá em casa porque quando nós entramos no local de trabalho temos de deixar os problemas lá fora. Não é fácil fazer isto mas as pessoas ao longo de catorze meses têm de ir, têm de ir fazendo isto. (EIL1/Pág. 9-10)

Outros dos encostados aparecem na representação dos formadores como tendo capacidade “para ir mais além” e isso só não acontece porque se “encostaram um bocado”. Estes podem ser “apertados” com a “ameaça” de não lhes serem reconhecidas e validadas as suas competências se não se esforçarem para as demonstrarem o que lhes impediria o acesso à dupla certificação. A descrição de um caso ocorrido com uma formanda é exemplar desta situação. Face aos atrasos permanentes e sistemáticos à formação “foi chamada várias vezes à atenção” até que

um dia numa reunião “*formal*” ficou escrito em acta: “*ou você muda ou não vai continuar na formação*” o que resultou como que por milagre no efeito positivo da mesma mudar o seu comportamento “*do dia para a noite*”. Esta estratégia de jogar o jogo social da prática da formação sobre a forma da “*ameaça*” acabou de vez com o “*encosto*”.

“(…) mas nem todos trabalham da mesma forma, portanto, há pessoas com mais dificuldade que trabalham bem, há outras que têm grandes capacidades e trabalham bem, mas há outras também, que podiam ir mais além, portanto, se trabalhassem mais tinham feito isto com uma avaliação muito superior ao que têm porque se encostaram um bocado, portanto, temos algumas pessoas que são capazes de dar mais. Temos uma formanda que posso dizer que há cerca de dois meses foi um bocado apertada, ou você muda ou não vai ter as coisas validadas porque é uma pessoa que é capaz mas que se encostava aos outros e chegava atrasada todos os dias e com a desculpa que estava a tomar, aliás, é verdade que está a tomar, com a desculpa que está a tomar comprimidos para a depressão e então depois tinha sono de manhã e então de manhã chegava sempre atrasada, mas era todos os dias, dez, onze da manhã, dez, onze da manhã e foi chamada várias vezes à atenção, até que um dia foi mesmo formal, foi escrito em acta, ou muda ou não vai continuar na formação. É que nem sequer vai continuar, portanto, é excluída da formação, esta atitude não pode continuar, mudou do dia para a noite, do dia para a noite, agora é das primeiras a chegar, empenhada, dedicada, porque é assim, porque é uma pessoa que é capaz (...)” (EIL1/Pág. 29-30).

Acabar com os “*encostos*” pode significar para os profissionais a necessidade de adopção de um acompanhamento específico e permanente em relação à avaliação de desempenho do trabalho dos seus formandos. A combinação de uma racionalidade estratégica com uma racionalidade de tipo procedimental ou poiética permite que a acção pedagógica se desenvolva no melhor dos sentidos. Pôr fim aos encostos exige a produção de uma acção que se faz fazendo, através de uma negociação constante das condutas dos actores implicados e de uma permanente avaliação dos resultados da acção. A seguinte descrição ilustra isso e demonstra também, neste caso, como o acto de educar adultos pode ser tudo menos uma relação social simétrica⁸⁷ partilhada de forma desinteressada numa construção comum horizontal entre educador e educando. A ameaça de “*exclusão*” foi o que fez esta beneficiária ir ao encontro das normatividades esperadas no espaço da formação.

⁸⁷ Para a compreensão das relações pedagógicas como relações de poder marcadamente assimétricas consultar os artigos de Formosinho (1980) sobre as bases do poder do professor e de Afonso (1991) sobre as relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula. Levantamos a hipótese forte de que se a educação de adultos tem propriedades específicas que a distinguem da educação de crianças e jovens como defendem as teorias andragógicas, elas não deixam contudo de estar marcadas pelas relações de poder que a constroem. Se como demonstram Crozier e Friedberg (1977) e Friedberg (1995) todas as relações sociais são relações de poder mais ou menos assimétricas a relação pedagógica no âmbito da educação de adultos não pode escapar a isso.

A voz é ainda da Sónia:

(...) ela é capaz, desde do início que se soube que ela era capaz e toda a gente dizia, mas ela é capaz, porque que ela não dá mais, mas teve que chegar a uma situação em que foi muitas vezes chamada à atenção, quase diariamente era chamada à atenção, até que foi um momento muito formal, mesmo formal, uma reunião aqui com o coordenador, comigo, ficou tudo por escrito, ela assinou, ou muda de atitude ou para a semana já não está cá e isto vai ser avaliado mês a mês, mês a mês vamos avaliar a sua continuidade cá e mês a mês eu reúno-me com ela e digo, este mês portou-se bem, vai continuar mais um mês, portanto ela não sabe, nunca sabe o que é que vai acontecer no mês a seguir, porque mês a mês é que eu lhe vou dizer e vamos-lhe fazendo a avaliação, falando com os formadores e vamos fazendo a avaliação, empenhadíssima, ou seja, ela não tem feito mais do que aquilo que deveria ter feito desde o início do curso, ela é capaz, mas também teve problemas na vida pessoal e encostou-se um bocado a isso. (EIL1/Pág. 30).

Outros beneficiários, ainda dentro do tipo-ideal dos “*encostados*”, ao contrário dos que são percepcionados como muito capazes mas que não fazem melhor porque se “*encostam*”, revelam “*muitas dificuldades*” e este é o suporte que utilizam estrategicamente para se “*encostarem nalgumas sessões*”. Estes, quando “*apertados*” pelos seus formadores correm o risco de “*bloqueamento*” e de “*desorganização mental*”. Eles têm que ser chamados à atenção mas isso tem que ser feito sem uma pressão excessiva sob pena de acontecer o efeito pedagógico perverso do bloqueio total. A pressão para a tarefa não pode ser diária e tem que ser feita “*com muito cuidado*”, de forma “*não muito evidente*” porque se a formanda percebe que está “*a ser pressionada*” isso “*bloqueia*” o seu modo de funcionar.

“Entrevistador – Ia perguntar se considera que todos os formandos evidenciaram competências nas diferentes áreas de competências-chave ao nível requerido para um B3?”

Entrevistada – Hum, hum

Entrevistador – Como é que isto se costuma passar?

Entrevistada – Sim, como eu estava a dizer temos duas formandas que revelam mais dificuldades, não é que não sejam capazes, mas têm sido várias vezes, pronto, os formadores têm puxado por elas e andaram um bocadinho adormecidas durante este tempo, como eu referi a maior dificuldade é o Português, o Inglês e a Informática. A Informática até que se têm um bocadinho esforçado mas depois encostam-se nalgumas sessões, quando as coisas vão mais além, não é, quando é preciso mais, evidenciar mais competências, quando é preciso outro nível de atenção, aí eu não consigo, aí hoje a minha cabeça, hoje não dá, hoje não percebo nada disto e o que é que fazem, em vez de tentarem, continuarem a batalhar, na sessão seguinte faltam e isto levou que se chegasse agora ao final, falta um mês de formação, depois vão para estágio, que tivéssemos três pessoas que ainda não têm os trabalhos todos de informática apresentados, porquê? Porque faltam. Portanto, perante uma sessão em que estão a dar um conteúdo novo e que não se sentem muito à vontade, saiem daqui e na sessão seguinte faltam. Estas três pessoas, fiz uma reunião na semana passada com estas três pessoas, com as coisas assim, vocês não vão validar, portanto ou aproveitam as sessões que têm até ao fim, e uma delas já tinha, já tinha, entregou nesse dia ao formador vários trabalhos que tinha na pen, todos têm uma pen, no início da formação compramos uma pen para cada, portanto ela tinha vários trabalhos na pen, a outra disse mesmo que, eu sei que, que estou atrasada, porque tenho-me descuidado e a outra voltou a desculpar-se, que pronto, essas coisas, a minha cabeça, quando o formador puxa mais por mim, pois eu não consigo, realmente o formador disse que sim, que é verdade, não se pode, com aquela formanda não pode puxar muito porque tem que ir devagarinho porque se ele puxa mais

um bocadinho ela mentalmente desorganiza-se e bloqueia, portanto, é a formanda com mais dificuldade e tem que ser, com ela tem que ser de maneira diferente, porque ela também, computadores também não percebia e esta formanda é, temos duas formandas com mais dificuldade e esta a desculpa que usa, portanto, encosta-se muito à desculpa, eu nunca tive informática, eu nunca tive inglês, eu não leio, eu tenho dificuldade a português e portanto, pronto, eu tenho dificuldade, eu tenho dificuldade e há um ano que se encosta, eu tenho dificuldade, e os formadores, mas você é capaz, basta fazer, esforce-se, só que este esforce-se não pode ser diário porque senão ela bloqueia, portanto, quanto mais puxamos por ela, tem que ser com muito cuidado, tem que ser de uma forma não muito evidente porque se ela sente que está a ser pressionada, bloqueia, isto é mesmo assim, então tem sido difícil, validar esta formanda nestas três áreas, nas outras não, na componente profissional ela está à vontade, trabalha bem, aqui tem sido mais esta complicação porque ela bloqueia mesmo, portanto, sente-se pressionada e bloqueia. (EIL1/Pág. 31-32).

Ainda dentro do tipo-ideal dos “encostados” há os que não têm como estratégia de legitimação do seu encosto os handicaps pessoais mas sim suportes (Martuccelli, 2002:43) de carácter “externo”. Aproveita-se desta vez a boleia das colegas de grupo, o que leva os formadores mais uma vez a recorrer à estratégia pedagógica da ameaça: “*ou você pensa em fazer alguma coisa ou estamos mal*”. De novo estamos perante um misto de acção estratégica e de acção procedimental que resulta num trabalho poiético⁸⁸ de efeito pedagógico positivo. A formanda cumpre as tarefas inerentes às actividades formativas na sequência de um trabalho pedagógico evolutivo percepcionado como “*difícil*”.

Este encosto às colegas de grupo é descrito pelas palavras da Daniela, formadora de Cidadania e Empregabilidade:

Entrevistador – E notas que há diferenças em termos do desempenho deles?

Entrevistada – Sim, sim, mesmo ali na apresentação do tema de vida, toda a gente participou, mas houve pessoas que participaram pouco, por exemplo, uma delas que é esta que eu estava a falar, eu disse-lhe a ela, olhe, é assim, isto não vai acontecer o mesmo que aconteceu no outro tema de vida, você encostou-se às suas colegas do grupo e eu não vou deixar que isso aconteça desta vez, portanto, ou você pensa em fazer alguma coisa ou estamos mal e ela fez, fez pouco, mas fez, depois andava com o papel atrás de mim, está a ver o que é que eu fiz, já fiz isto, eu disse, eu estou a ver, no fim eu vou avaliar isso, e participou nas filmagens, foi uma coisa que ela disse, que nunca ia participar, aí eu não faço isso, eu não faço figura de parva, e eu disse, então a gente vai ver se não faz e ela participou nas filmagens e depois naquele dia veio dizer-me assim, está a ver como eu também participei nas filmagens, pois eu vi, está ali a prova viva que você participou, mas tem sido difícil com ela (...) (EIL3/Pág. 26).

No mesmo sentido se pronuncia o Mário, o formador de Linguagem e Comunicação, para quem há uma tendência muito grande para as pessoas se encostarem, o que o leva a evitar a realização dos trabalhos de grupo para que não ocorra a situação de haver “*uma*

⁸⁸ Utilizamos aqui a expressão de trabalho poiético para designar o trabalho que resulta de uma acção pedagógica que se faz fazendo e em que portanto, o resultado da própria acção resulta do fazer da própria acção. Inspiramo-nos aqui claramente no conceito de agir poiético de Soulet (2006a).

peessoa que trabalha e depois haver três ou quatro mais ou menos a fazer cera à custa do trabalho daquela". As estratégias que aparecem sob a forma da ameaça de exclusão do *cursus*, nos discursos dos entrevistados anteriores, são aqui substituídas pelo recurso estratégico à reprimenda "*moral*" invocando-se o dever dos beneficiários de investirem na formação face à oportunidade oferecida estatalmente com recursos monetários de que o próprio é contribuinte: " *digo-lhes muitas vezes, oiçam, é o meu dinheiro, eu estou a pagar uma parte dos meus impostos, é para vos pagar, é um luxo (...) esta é uma coisa que as pessoas não gostam muito*". Para este formador os programas de formação financiados pela União Europeia através do Fundo Social Europeu também contribuíram para a "*habituação*" e o "*encosto*" a todo este processo. A "*coisa do facilitismo está em cima da mesa*", "*por muito que nos doa isso faz parte do problema*".

Os "*encostados*" por vezes precisam também de ser "*arrastados*". Trata-se de "*empurrar*" "*um bocadinho do lado direito*" e "*um bocadinho do lado esquerdo*" para que o trabalho se concretize. É isso que nos diz Maria, a licenciada em Engenharia Alimentar que dá formação num curso EFA na componente tecnológica:

"Pessoas que estavam interessadas e que faziam as actividades e faziam-nas bem e outras pessoas que estavam interessadas e faziam as actividades mas não as faziam tão bem mas pronto isso aí é normal não é e outras pessoas que faziam muito arrastadamente, um bocadinho do lado direito a empurrar, um bocadinho do lado esquerdo, e às vezes eu a empurrar também (risos) para que a coisa aparecesse feita." (EIL11/Pág. 15).

O sistema de sentidos opostos ao modelo cultural dos encostados diz-nos então que não há pessoas "*que se encostam*" e "*ficam ali à espera de colinho todos os dias*", que não há pessoas que "*podiam ir mais além e ter uma avaliação superior, se trabalhassem mais*" que não há pessoas "*que têm dificuldade e que se encostam*" e não há pessoas que "*se encostam às colegas de grupo*". Mais uma vez, neste anti-modelo temos os comportamentos normativamente desejados no espaço e na situação de formação, o que o aproxima do modelo típico ideal dos clientes-ideais e que o afasta em sentido oposto à descrição atrás apresentada da construção ideal típica referente aos "*encostados*". Os "*encostados*" são a espécie de beneficiários que não faz aquilo que era esperado que fizessem, enquanto os "*não encostados*" são aqueles cujas condutas decorrem como o socialmente esperado. Aos beneficiários que não se encostam está associada a ideia de um trabalho sobre si próprios assente na autonomia. Estes são percepcionados como

sendo capazes de serem autores das suas próprias vidas (Dubet, 1996). Os beneficiários que recorrem ao encosto para fazer face ao jogo social da formação produzem efeitos ao nível da forma da acção pública que os técnicos realizam quotidianamente no trabalho sobre o outro (Dubet, 2002:9). O principal das suas preocupações centra-se agora em exercer influências no sentido da passagem progressiva da dependência à autonomia.

6.5. Sinopse 2 - O Estado Social Activo à prova dos beneficiários da Iniciativa Novas Oportunidades

As representações dos técnicos que têm a seu cargo a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades sobre os beneficiários no que à educação básica de adultos diz respeito permitem desde logo uma interessante reflexão sociológica sobre a ideologia governamental assente nas políticas públicas de activação. Este novo modo de regulação das relações sociais centrado na ideia de um Estado Social Activo como sugerem Vrancken e Macquet (2006:83) surge na sequência do que habitualmente se designa por crise do Estado Providência e como uma procura de resposta, por um lado, aos desafios da globalização económica e financeira e das mutações no mercado internacional do trabalho com as suas exigências de “*competitividade*” e “*adaptação*” a um capitalismo flexível com uma enorme capacidade de destruição criativa (Schumpeter, 1942) que exclui para fora da sociedade salarial uma massa cada vez maior de indivíduos com muitas dificuldades em reentrar no mercado de trabalho gerando-se desta forma um conjunto de novos problemas sociais associados à gestão pública (e certamente política) da nova questão social com contornos de difícil resolução e por outro lado, com as provas de uma exigência em suportar um Estado Providência que para além dos problemas de facto do assegurar o financiamento público é pressionado pela nova retórica neoliberal em torno do controlo e da “*sustentabilidade*” da “*despesa pública*” que faz uma enorme pressão para recompor o Estado na direcção de um Estado Mínimo. As políticas de activação propõem assim uma distinção marcante entre um Estado Social Passivo cujas políticas tinham como centralidade o assegurar de direitos sociais sob a forma da assistência e da indemnização face aos destroços provocados pelo sistema capitalista e um Estado Social Activo que põe a tónica na necessidade de activar os indivíduos, torná-los autores da sua própria vida, responsabilizá-los pela sua própria trajectória e destino social, promover a sua autonomia. Os indivíduos passam a ser portadores de direitos sob a condição de cumprirem os deveres impostos pelo Estado.

Eles são merecedores das alocações atribuídas pelo Estado, se e só se, demonstrarem voluntariamente a sua adesão a este novo contrato social que lhes impõe um conjunto de obrigações. Ora o que os dados produzidos no âmbito da nossa investigação demonstram é que nem todos os beneficiários estão predispostos a aderir ao jogo ideológico das políticas de activação uma vez que é muito evidente que uns estão mais predispostos à activação do que os outros. Se os *clientes-ideais* se ajustam perfeitamente às exigências do trabalho sobre si próprio e que sobre eles é feito no sentido das mudanças pretendidas pelo novo modo de governação de si (Foucault, 2010) pelo Estado e fazem da iniciativa um claro propósito de mudança do seu projecto de vida encarando o programa “*Novas Oportunidades*” como uma verdadeira oportunidade de transformar a sua vida e de voltar a (re) estabelecer a sua ligação ao mercado de trabalho ou a prolongar o investimento na sua escolarização e qualificação através do embarque na aventura ideológica⁸⁹ da “*aprendizagem ao longo da vida*” no caso dos *oportunistas* e dos *forçados* isso não se passa dessa forma. Os *oportunistas* são encarados nas representações sociais dos técnicos como aproveitadores das oportunidades que o sistema põe à sua disposição, como dependentes passivos dos recursos financeiros do Estado e como utilizadores da iniciativa sobre a forma de um modo de vida instalado na dependência que funciona assente no suporte de uma almofada financeira confortável que resolve um problema imediato da sua existência. Os *forçados*, por seu lado, representam a recusa completa das políticas de activação Estatal. Sem motivações de qualquer espécie para a frequência da Iniciativa Novas Oportunidades, sentem-se coagidos institucionalmente pelas obrigações impostas pelo Estado de a frequentar, ameaçados da perda do Subsídio de Desemprego ou do Rendimento Social de Inserção, o que eles querem verdadeiramente é um “*trabalho*” e chegam a ameaçar os técnicos responsáveis pela implementação do programa em quem vêem representado o Poder do Estado chegando a pôr em causa e a instabilizar todo o trabalho social da formação e do reconhecimento de competências. Os *encostados* são um bom exemplo de como o trabalho social de activar indivíduos que chegam à formação com disposições percebidas como passivas exige uma prova dura para os técnicos no seu trabalho sobre o outro de modo a promover a passagem de um estado percebido de dependência para um processo em direcção à autonomia. Todo um trabalho poiético é necessário ser desenvolvido uma vez que a activação com alguns

⁸⁹ Para uma análise crítica do discurso das políticas europeias em torno da ideia de “*Aprendizagem ao Longo da Vida*” ver por exemplo a obra de Pires (2005:91).

destes beneficiários se faz por *arrasto*, “*é preciso puxar por elas*” e por vezes recorre-se mesmo à estratégia pedagógica da *ameaça*, “*ou muda de atitude ou para a semana já não está cá*”. Os dados produzidos permitem também levantar a hipótese da fabricação de desigualdades sociais face às políticas de activação. Alguns indícios recolhidos fazem-nos crer serem os beneficiários com mais recursos culturais e sociais e portanto, com maior proximidade social e cultural às competências a desenvolver pretendidas pelo programa aqueles que mais se aproximam dos *clientes-ideais*. São os mais competentes à partida aqueles que mais condições reúnem para uma activação de excelência. Por outro lado, as políticas de activação podem fabricar também a *produção da incompetência* quando os beneficiários são percepcionados pelos técnicos como não tendo “*perfil*” para entrar em processo de RVCC. Se como Perrenoud (1995) demonstrou a excelência escolar se fabrica interactivamente no interior do espaço escolar a partir dos julgamentos de excelência construídos na interacção entre professores e alunos ao nível da educação e formação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades a exigência de activação pode levar à produção de *juízos de incompetência* pessoais e profissionais. Um processo que se pretende de reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida pode construir assim para uma parte significativa dos seus destinatários o efeito contrário ao pretendido.

Passemos em seguida à análise das provações do trabalho de formar tal como essas aparecem nas representações dos responsáveis pela implementação da Iniciativa Novas Oportunidades. Quais são os desafios que enfrentam os formadores EFA e os profissionais de RVCC na implementação prática do acto de formar no seu trabalho quotidiano com os destinatários da formação?

7. As provações do trabalho de formar

Uma dimensão analítica importante para se perceber os modos como os profissionais se apropriam da Iniciativa Novas Oportunidades a quando da implementação desta medida de acção pública, remete para as provações do trabalho de formar. O operador analítico que orienta aqui a análise é o conceito de prova, tal como o concebe Martuccelli (2006). Recorde-se que como dissemos atrás é este conceito que permite fazer a articulação entre a história colectiva, neste caso particular sob a forma das políticas públicas de

educação e de formação de adultos em Portugal e a experiência existencial dos profissionais de educação e formação de adultos na sua individualidade. As provas são os desafios históricos, socialmente produzidos, desigualmente distribuídos que os indivíduos são confrontados a enfrentar. É o que procurámos aqui compreender. Como enfrentam os formadores de adultos o desafio histórico, no contexto da sociedade portuguesa, de formar um público de baixas qualificações escolares e profissionais a quem se pretende reconhecer e validar competências? É a partir da experiência existencial de cada formador e da forma como os mesmos sentem as suas provações face ao trabalho de formar que procuramos compreender os modos de apropriação do programa governamental em análise. O esgravatar em profundidade no material empírico analisado permitiu destacar nove tipos de provações que nos ajudam a compreender a especificidade do trabalho de formar no momento da sua implementação. Não se pretende aqui esgotar todo o tipo de provações possíveis de existir na “*realidade*” tal como elas se manifestam na vida profissional dos entrevistados. Pensamos que o sistema de provações que pomos em destaque nos permite sobretudo pôr em evidência alguns aspectos centrais dos modos de apropriação da Iniciativa Novas Oportunidades a partir dos modos individuados como são levados à prática. Os sistemas de sentidos objectivados a partir da análise estrutural de conteúdos põe em evidência as provações resultantes de se “*trabalhar com um público difícil*”, as “*dificuldades em mudar comportamentos*”, os desafios de se “*trabalhar com públicos não motivados para a prática da formação*”, o facto de se ter que “*gerir uma ordem social potencialmente conflitual*”, as dificuldades na “*implementação do trabalho em equipa*”, os obstáculos que significam as “*representações negativas dos destinatários da formação face a determinados tipos de saberes*”, a “*heterogeneidade dos saberes e competências*”, a “*baixa literacia dos formandos*”, a “*imprevisibilidade do trabalho de formar*”. Apresentamos de seguida de forma mais pormenorizada o que especifica cada um dos tipos de provação encontrados.

7.1. Trabalhar com um público “difícil”

O primeiro sistema de sentidos significativo que procura dar conta das provações que os formadores enfrentam no seu trabalho de implementação da Iniciativa Novas Oportunidades destaca com força a dificuldade da relação pedagógica com o público com quem trabalham no dia-a-dia. Na produção dos sentidos extraídos da conversa que

tivemos com os diversos formadores destacam-se significações tais como “*público difícil*”, “*grupos difíceis*”, “*turma muito difícil*”, ou ainda “*lidar com pessoas extremamente complicadas*”. A análise da isotopia respeitante a este modelo cultural mostra assim que trabalhar com “*públicos difíceis*” implica que “*além de ser formador também temos que ser psicólogo, assistente social, um bocadinho disso tudo*”, que lidar “*com um público difícil*” significa também que “*há muito trabalho a fazer ao nível da auto-estima, das relações interpessoais, do trabalho em equipa e da gestão de conflitos*”, que “*há sempre crises*” a acontecer, que os formandos “*não eram amigos*” e que a “*turma era muito difícil*”.

Vejamos o que nos diz Leonardo, formador de Inglês num curso EFA de nível III, para quem a actividade de formar implica que “*para além de ser formador*” se tenha que ser um pouco “*psicólogo*” e “*assistente social*”.

“(...) pois é interessante, tem que se ter se calhar muito, o que me vem a cabeça é que além de ser formador também temos que ser psicólogo, assistente social, um bocadinho disso tudo.

Entrevistador – Quer especificar um pouco melhor isso?

Entrevistado – Porque lidamos com um público difícil, baixa auto-estima (...) no início quando comecei a minha carreira como formador, não concordava muito com isso, achava que estava aqui para transmitir conteúdos, sobretudo, continuo a achar também que como formador tenho que transmitir conteúdos e fazer com que as pessoas adquiram conhecimentos e competências mas também há muito trabalho a fazer a nível da auto-estima, relações de conflito, a nível do Inglês nós este ano tivemos que dedicar várias sessões ao trabalho em equipa, às relações interpessoais, à gestão de conflitos, porque havia ali, há sempre crises e este grupo não foi dos mais difíceis, comparando com os outros dois que eu já trabalhei e pelas histórias que eu oíço de outros formadores, há grupos ainda mais difíceis. (EIL6/pág. 3).

Para este formador o lidar com um público percepcionado como “*difícil*” está associado à ideia de um público que revela “*uma baixa auto-estima*”, a um trabalho onde é importante estar atento “*à gestão de conflitos*”, onde é importante dar atenção “*às relações interpessoais*”. Se para o Leonardo é fundamental “*transmitir conteúdos*” e “*fazer com que as pessoas adquiram conhecimentos e competências*” hoje reconhece que a componente do seu trabalho mais associada à ideia de trabalho social é uma componente omnipresente uma vez que “*há sempre crises*” por resolver.

No mesmo sentido se pronuncia Maria Eduarda, formadora de Cidadania e Empregabilidade, licenciada em Gestão de Recursos Humanos, para quem a maior dificuldade do seu trabalho tem que ver com “*o público-alvo dos cursos*”:

“Entrevistador: E essa dificuldade achas que se deve a quê?”

Entrevistada: Penso que tem um pouco a ver com o público-alvo dos cursos, pronto, há pessoas que pensam que estão ali a tirar o curso que acham que estão ali durante um ano e que no fim têm o certificado e não precisam fazer grande esforços para ficar com o curso. E depois recebem uma bolsa de formação, salário mínimo nacional e subsídio de alimentação e transporte, em alguns dos casos recebem subsídio de acolhimento e aquilo é encarado como um emprego mas em que não é necessário fazer muito esforço para chegar ao fim.” (EE1/pág. 8).

O facto de uma parte dos formandos se enquadrar no tipo-ideal já atrás identificado como “oportunistas”, em que a formação é encarada como um “emprego” em que “não é necessário fazer muito esforço para chegar ao fim” e em que se acha que não se precisa “fazer grandes esforços para ficar com o curso” é uma dificuldade assinalada como real. O que é verdadeiramente valorizado é a bolsa de formação e os subsídios associados e é um verdadeiro desafio fazer face a um público-alvo para quem a formação é um “modo de vida”.

Também Cátia, a formadora de Animação Sócio-Cultural, nos elucida com o seu discurso como o perfil dos destinatários pode ser encarado como um verdadeiro desafio na realização do seu trabalho:

“Estava a espera de lidar com pessoas adultas e quando dei por mim estava a lidar com pessoas extremamente complicadas, pessoas que só sabem fazer queixinhas uns dos outros, não se sabem respeitar, eles estão a tirar um curso de Apoio à Família e eu não estou a perceber como é que eles vão fazê-lo, não se conseguem libertar das coisas deles, eu fiz um exercício que nós fazemos normalmente e fiz isto com várias faixas etárias e funcionou sempre e para eles aquilo foi uma afronta e foi uma brincadeira com os sentimentos. São pessoas que não se conseguem abstrair da própria vida para ajudar o próximo, aliás era uma turma bastante, como é que eu hei-de dizer, não eram amigos, eram uma turma muito difícil e pronto, não percebo, não percebo.” (IL7/pág. 3).

Não só a turma com quem trabalha é percepcionada como “muito difícil” como essa percepção forte está associada à ideia de estar a “lidar com pessoas extremamente complicadas”⁹⁰. Para a Cátia, para quem este foi o seu primeiro contacto com os cursos EFA e a Iniciativa Novas Oportunidades enquanto formadora, esta primeira experiência

⁹⁰ Levantamos a hipótese de em muitas destas situações estarmos perante um confronto cultural de classe em que temos da parte da maior parte dos técnicos e dos formadores a manifestação de um *ethos* de classe típico da pequena burguesia em ascensão em que a “sua boa vontade cultural” (Bourdieu, 1979) face às coisas da educação não permite a compreensão da não valorização educativa de alguns dos destinatários do programa provenientes das classes populares. Quer sobre a forma dos “convertidos” (a formadora Cátia é filha de uma família com elevado capital cultural) quer sob a forma dos “oblatos” (a maior parte dos formadores provém de famílias portadoras de fraco capital cultural) o etnocentrismo de classe parece manifestar-se com alguma intensidade nalgumas das entrevistas realizadas. Para uma boa compreensão explicativa da relação das diferentes classes sociais com a escola e o lugar que esta ocupa nas estratégias de reprodução social dos diferentes grupos ver obviamente a obra “A Distinção” de Bourdieu (1979) e o artigo de Nogueira (1997). Para uma clarificação da distinção entre “convertidos” e “oblatos” pode-se consultar também este último artigo.

produziu um verdadeiro choque com a realidade⁹¹. O módulo de cinquenta horas que esteve a assegurar foi um “*massacre*”, uma “*total desilusão*”, o que a leva a ter muitas dúvidas sobre se quererá voltar “*a experimentar tão cedo outro curso EFA pelo menos com pessoas adultas*”.

“Entrevistador – Como é que vê o papel dos cursos EFA na sua vida profissional futura?”

Entrevistada – Não vejo, estou à espera do que aconteça, daquelas coisas que, não estou há espera que me apareça um curso mas também se me aparecer um, bom, tendo em conta esta experiência engraçada, ou não engraçada neste caso, não sei se me apetece experimentar tão cedo fazer outro curso EFA pelo menos com pessoas adultas, pelo menos nestes modos, se eles receberem dinheiro, porque é difícil, é muito difícil ter que lidar com gente assim, nunca tive problemas em lidar com gente, eu lido com gente de toda a maneira e feitio, sejam mais velhos, sejam mais novos, nunca tive problemas nenhuns e estas cinquenta horas para mim foram um massacre, foram uma total desilusão.” (IL7/pág. 5).

Em complementaridade a esta representação social dominante que remete para o desafio que constitui trabalhar com “*públicos difíceis*” surge uma outra provação que resulta da dificuldade em “*mudar comportamentos*”. É isso que nos permite visualizar o conjunto significativo de representações sociais associadas a este modelo cultural.

7.2. O desafio de mudar comportamentos: Afinal que trabalho é o meu não é? Estas pessoas não mudam?

O sistema dos sentidos associados ao modelo cultural “*desafio de mudar comportamentos*” permite-nos constatar que esta é uma das principais provações do trabalho dos profissionais que são responsáveis pela implementação da acção pública de formar adultos no âmbito da iniciativa Novas Oportunidades. Não são todos os destinatários que revelam esta “*resistência à mudança*”⁹² da transformação de si tal como imaginada pelos formadores entrevistados; para alguns destes trata-se mesmo de uma minoria, mas isso não impede que este seja um dos aspectos do seu trabalho que

⁹¹ Utilizamos aqui a expressão “*choque com a realidade*” tal como proposta por Silva (1997:54) quando refere que esta expressão pode ser aplicada aos professores em início de carreira para traduzir todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período mais ou menos longo. Assinala-se assim a dissonância entre as imagens ideais construídas sobre a profissão durante a sua formação inicial e a rude realidade do dia-a-dia no contexto real de trabalho.

⁹² O conceito de “*resistência à mudança*” não pode deixar aqui de levar aspas uma vez que cremos estar Boudon (1990) pleno de razão quando critica o emprego desta expressão “*Não se dará relevo a casos de “resistência (irracional) à mudança”, empregando uma das mais detestáveis expressões que existem, pelos preconceitos que supõe e o autoritarismo que revela?”* (idem:80). Numa perspectiva de análise accionalista a partir do individualismo metodológico que é onde Boudon se situa “*resistir à mudança*” mais não é do que a incompreensão etnocêntrica de que os outros sobre os quais de pretende agir podem atribuir outros sentidos à acção em causa, orientar-se por outras racionalidades e estratégias ou muito simplesmente não terem nada a ganhar ou até terem tudo a perder com a mudança proposta.

ganha uma forte centralidade nos sentidos socialmente produzidos em situação de entrevista. A objectivação de sentidos permitida pelo monte isotópico que nos diz que há *“dificuldade em mudar comportamentos”* mostra-nos assim que *“trabalhar competências na área comportamental”* é percebido como substancialmente diferente de trabalhar apenas sobre uma mera transmissão de conhecimento. Operacionalizar e pôr em prática determinadas acções com e sobre os beneficiários da formação é *“muito complicado”*. É difícil *“desenvolver competências”* e *“modificar comportamentos”*. Agir sobre o outro no sentido pretendido é um trabalho que implica *“esforço”* e *“empenho”*. Em certas áreas específicas há *“dificuldade em trabalhar todas as competências do Referencial de Competências-Chave”*. É cansativo *“estar sempre a chamar a atenção”* dos formandos. Há formandos que se recusam a fazer as tarefas e as actividades *“batem o pé, ponto final, não fazem”* e há pessoas que estão no espaço da formação e *“não querem funcionar”*. Vejamos o que nos dizem alguns dos nossos interlocutores entrevistados.

Maria Eduarda é formadora de Cidadania e Empregabilidade, uma área de formação que é comportamental. Para esta formadora é relativamente fácil transmitir conhecimento, o que não é o que se pretende num curso EFA. A dificuldade está em passar daí para modificar comportamentos, o que é, diz, *“relativamente difícil”*. Para além disso considera que trabalhar competências é *“muito complicado”*. Operacionalizar e pôr em prática determinadas acções implica algum esforço e empenho para que sejam trabalhadas todas as competências do Referencial de Competências-Chave.

“Bem, eu sou formadora de Cidadania e Empregabilidade e é uma área que é comportamental e para além disso trabalhamos ou tentamos trabalhar competências que é operacionalizar, pôr em prática determinadas acções e isso é muito complicado, pelo menos para mim, tentar passar a mensagem às pessoas de coisas que eu acho que são importantes. Ou seja, acho que é fácil, relativamente fácil, transmitir conhecimento que não é isso que se pretende num curso de formação e educação de adultos, passar daí para modificar comportamentos é relativamente difícil, não quer dizer que não se consiga e a longo prazo vê-se alguns resultados, mas é um trabalho que implica algum esforço e empenho também da minha parte para com eles para que consigamos trabalhar todas as competências do Referencial de Competências-Chave.” (EE1/pág. 8).

No mesmo sentido se posiciona Sónia, mediadora, que também trabalha na área comportamental, no módulo *Aprender com Autonomia*, para quem o facto de alguns dos beneficiários da formação não alterarem o seu comportamento no sentido por ela desejado a leva a questionar o seu próprio trabalho: *“Afiml que trabalho é o meu não*

é?”, “Afinal o que é que tem servido?”, “Afinal o que é que nós andamos a fazer?”, “Estas pessoas não mudam?”

“Por exemplo, quando há situações de conflito entre eles uma pessoa sente-se um bocado cansada e afinal que trabalho é o meu não é? E afinal o que é que tem servido? E isso nós vemos muito nas nossas reuniões da equipa pedagógica, portanto, não só eu mas também os outros formadores, às vezes ficam a pensar mas afinal o que é que nós andamos a fazer? Quer dizer, parece que, ainda no outro dia na semana passada chamámos a atenção sobre que não podem fazer isto, não podem fazer aquilo, uma semana depois já estão outra vez a discutir, já armaram outra vez confusão e nesses momentos uma pessoa sente um bocado, que trabalho é este? Estas pessoas não mudam?” (EIL1/pág. 9).

O facto de alguns dos destinatários da formação não modificarem de todo o seu comportamento é associado ao “*lado negativo dos cursos*” e gerador de “*cansaço*”. O insucesso da intervenção no trabalho sobre o outro (Dubet, 2002:9) leva a pensar que em alguns casos a mudança é impossível. Após mais de um ano de chamadas de “*atenção*” e dos beneficiários serem “*repreendidos uma série de vezes por todos os formadores*” instala-se a descrença na mudança, associada esta à descrença na eficácia e na eficiência da sua intervenção: “*afinal o que é que eu fiz de mal, será que eu podia ter feito de outra maneira*”.

Atentemos ainda ao discurso da Sónia,

“(…) depois há sempre o lado negativo dos cursos, geram sempre cansaço, passado um ano eles estão cansados e nós também, são aquelas quezílias constantes por nada, portanto, por nada, agora as coisas têm estado calminhas, mas as coisas que existem, as confusões que existem são tudo de nadas e isso cansa, cansa estar sempre a chamar a atenção às pessoas que chegam todos os dias dez minutos atrasados, durante um ano todos os dias, então, nove e dez, não chegou a horas, isto é cansativo, passado um ano e um mês, que já vamos com treze meses, eu já não estou à espera que estas pessoas que chegam dez minutos atrasadas mudem, falta um mês, não vão mudar, é assim, tiveram sanção na bolsa, foram repreendidas uma série de vezes por todos os formadores que estão de manhã porque isto só se verifica de manhã, depois do almoço não, às duas horas da tarde está toda a gente, mas de manhã é complicado, portanto, isto é cansativo, estar durante um ano a chamar à atenção sobre as mesmas coisas, as mesmas pessoas não melhoraram, algumas melhoraram, mas as outras não melhoraram, continuam a fazer exactamente igual, continuam a chegar todos os dias aquela hora e assumem que não conseguem fazer de outra maneira, assumem, não consigo mudar isto e isso cansa e uma pessoa fica, afinal o que é que eu fiz de mal, será que eu podia ter feito de outra maneira (...)” (EIL1/pág. 67-68)

Para Cátia, a jovem Animadora Sócio-Cultural, a dificuldade do trabalho sobre o outro e o que impede os formandos de mudar remete para a “*pouca abertura de mentalidades*”. Alguns dos beneficiários da medida “*batem o pé*”, “*não fazem*”, “*não querem funcionar*”, “*estão sempre do contra*”. Para esta formadora é profundamente desconfortável estar a “*fazer um exercício e ter caras feias a olhar para uma pessoa*”.

Como refere Cátia no seu discurso ao longo da entrevista alguns formandos não só não querem mudar o seu comportamento como funcionam como uma autêntica força de bloqueio do trabalho formativo. Outros, pelo contrário, podem mesmo funcionar como um autêntico suporte emocional à formadora, dando-lhe a força suficiente para impedir que no embate com certo tipo de destinatários a mesma saia do espaço de formação num “estado bastante lastimável”.

Entrevistador – Em relação ao seu trabalho como formadora com os adultos no caso do curso EFA em questão quais são as dificuldades que sentiu no seu trabalho?

Entrevistada – Ora, a pouca abertura de mentalidades quando se trabalha a nível de animação e quando eu começo por fazer certo tipo de exercícios mais para a expressão dramática, não têm abertura, não querem ter abertura, batem o pé, ponto final, não fazem. Tive uma que chorou, não quis dançar três passos para um lado dois para outro, porque aquilo afectava muito, ou seja, é muito difícil a parte do teatro funcionar com pessoas que estão lá e não querem funcionar, uma coisa é estar a fazer um grupo de teatro, ou um workshop de teatro com adultos, as pessoas vão porque querem, outra coisa é, eu chegar lá e começar com este tipo de jogos, de dinâmica de grupo e eles não aceitam, metade deles, ou porque acham uma palhaçada, fazemos jogos e quando é para falar e contar uma história eu começo a ouvir que isto é uma autêntica palhaçada e não sabem para o que é que serve, ou seja, estão sempre do contra, estão sempre a tentar atingir o próximo, se entre eles foi o que foi, eles comigo a primeira e segunda aula aquilo foi o descabro por completo por parte de quatro ou cinco pessoas. Houve outras que me deram força e que pronto, fiquei bastante satisfeita se não tinha saído de lá num estado bastante lastimável. Naquele dia uma das senhoras apercebeu-se, por acaso foi impecável, mas são pessoas muito brutas, são pessoas que pronto que têm ideias muito formadas e não têm abertura de espírito, eu acho que são pessoas que essencialmente não tem abertura de espírito. Eu posso ter sido se calhar um bocado mais insensível entre aspas mas eu não consigo estar a lidar com pessoas, não dá, não dá para estar a fazer um exercício e ter caras feias a olhar para uma pessoa e as outras até fazem e aquelas não fazem, abandonam a sala e não fazem, eu estou a falar de senhoras de cinquenta anos e de quarentas, eu não estou a falar de crianças, não é, isto parece... (EIL7/pág. 6-7)

Se uma parte dos formandos resiste a mudar o seu comportamento no sentido esperado pelos seus formadores é importante referir que isso não se aplica a todos eles, uma vez que para uma boa parte dos destinatários da medida o trabalho é percebido como tendo valido a pena. Por outro lado, face à dificuldade levantada ao trabalho dos formadores por uma parte dos formandos, são os próprios formadores que acabam por modificar o seu padrão de comportamento, vista esta alteração como uma mudança de sentido negativo. No caso da Cátia, a mudança a que foi obrigada é percebida pela própria como uma quase rendição. Tudo se passa como se não conseguindo esta alterar a conduta de alguns dos beneficiários da formação mais não restasse do que juntar-se aos mesmos: “tive que deixar de ser como era e ter de dar a minha formação como dei e deixar andar”, “deixei de ser aquilo que era suposto”, “mudei se calhar para uma parte mais negativa”. Aprendeu a ser mais “calma” e segundo a própria “infelizmente mais passiva”.

Vejamos o discurso desta formadora na primeira pessoa:

“Aprendi a ser bastante mais calma e infelizmente a ser bastante mais passiva, porque às tantas, eu tive que deixar de ser como era e ter de dar a minha formação como dei e deixar andar, porque se não a coisa não funcionava, eu cheguei a meio da formação e deixei de me preocupar tanto, basicamente, eu não posso ter os padrões tão elevados de exigência porque não vale a pena, uma pessoa está gastar esforço para nada, as pessoas não querem aprender, não querem estar lá, eu propus-lhes fazer um trabalho para apresentar no exterior, uma actividade e elas fizeram, um dos grupos que era onde juntava a maior parte dos que chocaram comigo começaram por fazer uma recolha de histórias, para passar a uma roda de histórias, para uma roda de anedotas, para não sei o quê, para depois fazer um chá dançante, quer dizer, foram reduzindo, reduzindo a exigência para nada, aquilo não foi nada, foi chegar lá, ligar o rádio, escolher umas músicas antes e pronto, tudo aquilo que eu dizia nunca serviu, estava sempre a chatear e foi aí que aquilo andou assim meio atrito, entre eu e eles, esse grupo, os outros grupos fizeram e prepararam uma peça de teatro para crianças, o outro grupo preparou e fez jogos tradicionais na rua e fez uma caça ao tesouro, fez mais do que aquilo que eu pedi, outro grupo fez uma roda de músicas mas com os miúdos também a dançar, a maior parte deles escolheram miúdos. Os únicos que escolheram adultos foram exactamente aqueles com que eu tive o atrito e depois fartaram-se de fazer queixas porque os outros não iam trabalhar com crianças e sim com idosos e que não tinha nada a ver, eu dei uma total abertura para trabalharem o que quisessem. Eu quero é que percebam que do princípio ao fim há um projecto, tem um princípio, um meio e um fim e tem uma concretização, tem uma conclusão, foi isso que eu quis que eles percebessem, a coisa funcionou, para quem trabalhou achou que deveria acontecer mais vezes isto, mas tirando isso... funcionou, funcionou. Mas descobri que tenho que ser muito menos, se calhar exigente, que é para também não ficar eu frustrada que às tantas quem já estava desmotivada também era eu, não eram só eles, aliás comecei eu a ficar desmotivada, passou para eles, ninguém aguenta, vá que seja, aquilo são quatro horas, depois é uma carga horária, quatro horas com a mesma turma, desculpe lá, não é, quatro horas, ninguém aguenta quatro horas com caras feias e bocas e coisas assim, quer dizer, uma pessoa chega às tantas, desmotiva, eu já não queria ir dar aulas, já não queria ir dar formação, já me doía a barriga, já tinha aquele nervoso miudinho, quer dizer nunca, nunca senti isso, a não ser para exames obviamente e comecei a sentir isso e começou a ser desagradável para mim e desconfortável ir trabalhar e nunca me tinha acontecido semelhante coisa mas pronto levei até ao fim porque também é uma questão de teimosia e para ver se alterava alguma coisa. Tive que deixar de ser exigente, passei a ser um bocadinho mais passiva, deixei de ser aquilo que era suposto e aquilo que eu tinha pensado tive que alterar pois supostamente um formador também tem que alterar, também tem que mudar e eu mudei se calhar para uma parte mais negativa, mas não dava, não dava mesmo.” (EIL7/pág. 7-8).

No mesmo sentido que Cátia se pronuncia o Mário, para quem a provação resultante do enfrentamento dos comportamentos menos conformes ao que seria desejado o chega a obrigar a fazer na expressão do próprio alguns exercícios de “*complacência e de água benta*” “*porque se trata ao fim e ao cabo da vida das pessoas*” e há que portanto, “*ter algum cuidado*”.

“(...) tive muitos momentos de cansaço, aquilo que nós dizemos vulgarmente, estou farto. Situações que não têm nada a ver com a formação, que uma pessoa tem de aturar, de irritações que uma pessoa apanha por causa de A, B ou C, que não se porta como devia, que não respeita como devia ou que chega atrasado sistematicamente, pronto, aquelas coisas. Ah, de ter muitas vezes de fazer alguns exercícios, de complacência e de água benta porque se trata ao fim ao cabo da vida das pessoas e portanto há que ter algum cuidado.” (EIL4/pág. 8).

O facto de os formandos não modificarem o seu comportamento após a intervenção dos formadores para que tal aconteça pode mesmo levar ao ponto dos profissionais não se sentirem reconhecidos pelo seu trabalho uma vez que não sentem “o retorno” do seu investimento social sobre o outro.

“(…) muitas vezes realmente uma pessoa não se sente nada reconhecido quer dizer quando eu digo a uma pessoa que sistematicamente chega atrasada, eu tenho uma conversa com ela e até lhe digo como é que pode resolver o problema e tentar perceber porque que é assim e até lhe dou umas dicas e se fizer isto assim, tente...e a pessoa diz muito obrigado formador e tal, portanto, eu vou tentar e durante uns dias anda ali realmente e está a funcionar, ao fim de duas ou três semanas está outra vez tudo na mesma, e depois as pessoas sabem, quer dizer, eu não posso estar a começar, às 9h05mn chega um, às 9h10mn chega outro, às 9h15mn chega outro e outro chega sempre às 9h20mn, outro vem sempre às 9h30mn, outro não sei o quê. Além do mais é uma falta de respeito e de educação, pronto, começa logo por aí, e portanto, essas coisas fazem-nos às vezes desacreditar da forma como somos vistos, ou seja, o retorno que a gente quer, que eu quero, além de ver as pessoas a evoluírem um bocadinho nas suas áreas de conhecimentos, é evoluir também no sentido da cidadania, que passa por estas coisas e quando a gente não vê isso, é difícil falar em reconhecimento.” (EIL4/pág. 9).

Também Daniela, apesar de considerar que o curso tem efeitos muito positivos em alguns dos destinatários da formação: “há pessoas que progridem muito, que avançam muito”, levanta dúvidas, a partir dos problemas com a assiduidade que alguns revelam, sobre se esses “avanços” serão suficientes para fazer face às disposições profundas interiorizadas anteriormente pelos formandos que são percepcionadas como possíveis obstáculos ao nível da integração no mercado de trabalho:

(...) há pessoas que progridem muito, que avançam muito, depois disto, se eles irão fazer alguma coisa, isso já é outro assunto, se depois vão conseguir integrar-se no mercado de trabalho, no manter a assiduidade, porque há pessoas que tem alguma dificuldade com isso e acho que não é aos quarenta anos que se consegue mudar alguém neste aspecto” (EIL3/pág. 5).

A entrevista com Américo, licenciado em Antropologia e mestre em Planeamento Regional e Urbano, formador na área de competência-chave de TIC, é de uma extrema riqueza na produção de sentidos para se compreender o enfrentar do desafio que constitui o trabalho de mudar o comportamento de alguns dos destinatários da formação. Para este experiente formador a principal dificuldade é a que deriva de estar a “trabalhar com pessoas que efectivamente não querem mudar”. Os cursos EFA são percepcionados como cursos de “mudança” que exigem uma “transformação individual”. Os destinatários da formação podem assim ser classificados em dois grandes tipos, por um lado, “os que querem mudar” e esses são aqueles com quem “se

trabalha muito bem” e por outro lado, os que “*não querem mudar*” e que são aqueles com quem efectivamente se “*trabalha mal*”. Dentro dos beneficiários que são percebidos como não querendo fazer o necessário processo de transformação de si, existem ainda os que apesar de inicialmente serem resistentes à conversão, acabam por mudar a meio do percurso, o que é visto de forma muito positiva pelo formador Américo.

“(...) estou-me a lembrar de um aqui, que dizia no principio do curso, dizia, sem ser aos formadores, diziam entre eles, eu limpar rabos de velhos, eu nunca hei-de fazer uma coisa dessas, então e não é que no fim da formação fazem as higenes dos idosos com gosto porque se sentem úteis e sentem que estão ali a melhorar a qualidade de vida da pessoa a quem está a ser prestado o cuidado de saúde, mudaram completamente”.

O problema central para a eficácia do trabalho formativo está então em “*identificar genuinamente aquelas que querem embarcar num processo de mudança e as que não querem embarcar num processo de mudança*”. Tudo depende da vontade individual de cada um dos destinatários. Para os que querem “*genuinamente*” mudar, o processo de transformação individual acontece com “*naturalidade*”, “*é estimulante e recompensador trabalhar com elas*”. Para os que não querem mudar, fazer acontecer esse processo de transformação torna o seu trabalho “*difícil*”.

“Entrevistador – Em termos do trabalho pedagógico com as pessoas quais são as dificuldades que sente no seu trabalho como formador de educação e formação de adultos quando procura realizar o seu trabalho?”

Entrevistado - A principal dificuldade é uma que deriva daquela questão que lhe falei há bocado, é de estarmos a trabalhar com pessoas que efectivamente não querem mudar, isto é, os cursos EFA para mim são cursos de mudança, são cursos em que existem condições para a pessoa mudar, mudar erros de comportamento e de atitudes que teve, erros de posicionamento face à sociedade, erros ou lacunas ou falhas de identificação e colocação das suas potencialidades ao seu serviço, portanto, há aqui uma série de situações e oportunidades que os cursos EFA permitem pegar e trabalhar e ajudar as pessoas que querem a mudar, mudar de forma de vida, mudar de profissão, mudar claramente a qualidade da sua vida, agora, essa é uma realidade para a maior parte dos formandos que nos chegam à selecção ou que nos chegam à sala de formação, mas não é para todos, isto é, alguns formandos ainda são profissionais da formação, estão aqui com um único objectivo que é ganhar umas massas durante algum tempo e a seguir muitas vezes até nem acabam de propósito para poderem fazer outro a seguir, para continuar. As pessoas que embarcarem neste caminho de dependência vêm aqui com um esquema de realização de algumas mais-valias, essas não querem mudar, essas pessoas não fazem esta transformação individual, pessoal, para beneficiarem de todos estes recursos que estão aqui há disposição delas para evoluir e com essas realmente trabalha-se mal, é difícil e os processos, as aprendizagens, são complicadas, são difíceis, rejeitam, perturbam, é difícil. As que querem mudar, é pá, trabalha-se muito bem com elas, os adultos são pessoas espectaculares, mesmo os que têm vidas mais difíceis, mais complicadas, é impecável, é como é que hei-de dizer, é estimulante e recompensador trabalhar com elas. É preciso é que elas queiram. O problema está no identificar genuinamente aquelas que querem embarcar num processo de mudança e as que não querem embarcar num processo de mudança, repare, há aquelas para as quais isto é só

um esquema, uma forma de prolongar a sua existência mais ou menos miserável durante mais alguns tempos.” (EIL15/pág. 6-7).

Os destinatários que não querem mudar e que não estão na formação para aproveitarem a “oportunidade” dada pelas “*Novas Oportunidades*” são os elementos percebidos como mais “*desestabilizadores*”. Tendem a “*desestabilizar os grupos*”, como refere de forma clara de novo o Américo: “*lidar com estes elementos é uma das tarefas que dá mais trabalho*”.

Entrevistador - Que dificuldades é que sente no seu trabalho pedagógico com os formandos na sequência do que me está a dizer?

Entrevistado - É esta questão que dá mais trabalho, são duas coisas, as questões que dão mais trabalho, uma é lidar com as pessoas que não querem mudar, portanto são normalmente pessoas que tendem a destabilizar os grupos, como não estão ali genuinamente para quererem aproveitar aquela oportunidade e empenhar-se. Estão ali um bocado a queimar tempo, são elementos mais destabilizadores, conversam mais, distraem-se mais, estão sempre brincando, não cumprem com o que foi combinado, são elementos mais destabilizadores, lidar com estes elementos é uma das tarefas que requer mais trabalho, pela minha parte, pela parte dos formadores todos (...) (EIL5/pág. 12-13).

O sistema de sentidos oposto ao modelo que objectiva a “*dificuldade em mudar comportamentos*” diz-nos assim que “*operacionalizar e pôr em prática determinadas acções não é muito complicado*”, que “*é fácil transmitir conhecimento*”, que “*modificar comportamentos não é difícil*”, que esse trabalho “*não implica esforço e empenho*”, que os formandos “*não batem o pé*” e fazem as tarefas, que “*as pessoas que estão lá querem funcionar*”, que é “*fácil transmitir conteúdos*”. O modelo oposto ao modelo cultural que permite compreender a dificuldade em mudar comportamentos objectiva assim as características que nos permitem pensar que essa dificuldade não está presente quando se trata apenas e só de transmitir saberes que não impliquem mudanças comportamentais. Uma outra provação do trabalho de formar remete novamente para uma característica associada a um determinado perfil específico de destinatários. Neste caso os públicos que não se encontram motivados para o acto de formar.

7.3. Trabalhar com públicos não motivados para a formação: As pessoas estão-se nas tintas para o que a gente diz

A objectivação da isotopia que nos indica que um dos grandes desafios do trabalho de formar é o facto de se trabalhar com públicos não motivados para a prática da formação permite-nos constatar assim que essa dificuldade tem que ver com “*o público-alvo dos*

curso”, que este público-alvo é composto por *“formandos pouco esforçados e implicados”*, que existem formandos que *“instrumentalizam a formação”* e que estes consideram *“que não é necessário muito esforço para chegar ao fim”* da formação e obter a certificação. Esta é assim uma das provações principais de quem tem a responsabilidade de implementar o trabalho de reconhecimento e validação de competências no âmbito quer dos cursos EFA quer dos Centros Novas Oportunidades. Esta prova está relacionada com a fraca ou nula motivação de uma parte significativa dos destinatários face ao trabalho de formar. Como nos diz uma das formadoras entrevistadas: *“eu acho que os grandes obstáculos são exactamente a desmotivação”*. Esta desmotivação é por vezes associada aos *“problemas sociais”* em que *“estas pessoas estão envolvidas”*, o que para algumas das formadoras entrevistadas é uma dificuldade forte face à necessidade de realização do seu trabalho no dia a dia no espaço da formação. Esses *“problemas sociais”* podem ser de ordem financeira, pessoas que *“vivem financeiramente com muitas dificuldades”* ou podem ser mesmo problemas de *“ordem familiar”*. Para a Daniela, a experiente formadora de Cidadania e Empregabilidade, as suas maiores dificuldades são exactamente *“ajudar ou pelo menos apoiar, nos problemas que vão aparecendo todos os dias relacionados com cada pessoa”*. Uma tarefa que não é fácil e que já a levou a mudar de estratégia nesse trabalho de suporte uma vez que como ela nos conta: *“eu no início levava estes problemas todos para dormirem comigo, eu dormia com estes problemas todos e tive que começar a desligar-me um pouco, porque senão apanhava uma depressão”*.

Vejamos com atenção o discurso de Daniela na primeira pessoa:

“Entrevistador – Ok, e em termos das dificuldades que sentes no teu trabalho como formadora de educação e formação de adultos, nos cursos EFA, quais são as maiores dificuldades que tu costumavas encontrar?”

Entrevistada – Com os adultos, com os formandos? As grandes dificuldades são a falta de assiduidade que eles têm, a pontualidade e lidar com isto é difícil, às vezes, a desmotivação, muitas vezes que eles também sentem, porque são pessoas com muitos problemas, são pessoas, algumas vítimas de violência doméstica, outros vivem financeiramente com muitas dificuldades, eu acho que as maiores dificuldades são exactamente ajudar ou pelo menos apoiar nos problemas que vão aparecendo todos os dias em relação a cada pessoa e eu até nisso já tive que mudar um bocadinho também porque eu no início levava estes problemas todos para dormirem comigo e não dormia. Eu dormia com estes problemas todos e tive que começar a desligar-me um pouco porque senão apanhava uma depressão mas eu acho que os grandes obstáculos são exactamente a desmotivação, os problemas sociais em que estas pessoas estão envolvidas e depois a gente às vezes não percebe, eles recebem pouco, recebem aquela bolsa, têm problemas financeiros mas depois aparecem com um telemóvel topo de gama, uma pessoa até fica assim a olhar e quer dizer depois ao fim de quinze dias já não têm dinheiro para comer. É tudo isto (...).” (EIL3/pág. 10).

Para a Daniela, *“motivar os formandos não é fácil, dar-lhes confiança”*. Por vezes é muito difícil motivá-los a terminar o curso ou mesmo motivá-los simplesmente a estar na sala de formação. Para isso recorre-se a uma multiplicidade de estratégias: - Duas delas já as constatámos mais atrás. Pode-se recorrer à *“ameaça”* de não se deixar a formanda concluir o curso com sucesso dizendo-lhe isso explicitamente, ou recorrer a uma forma mais subtil através da reprimenda *“moral”*. Outra estratégia para fazer face à escassez de motivação *“é jogar com a parte prática”* e *“evitar a teoria”*. Ou ainda valorizar o trabalho dos formandos por *“muito pouco que ele seja”* através do reforço positivo. Alguns dos destinatários da formação não estão minimamente motivados e tudo o que é feito pelos mesmos é preciso ser *“arrancado a ferros”*. Reconhece-se que uma parte do público-alvo só frequenta os cursos EFA por razões monetárias, não trazem mais nenhum tipo de motivação e o que é preciso é partir dessa constatação para realizar um trabalho que evite que as pessoas *“se encostem a essa situação do ganhar dinheiro”*. Como refere a Daniela *“já que cá estão vão fazer alguma coisa e mostrar o que são capazes de fazer”*. Trabalho esse que por vezes acaba por ser recompensado: *“muitas vezes no final eles acabam por dizer, afinal isto foi bom, aprendi com isto, isto foi bom, não foi só pelo dinheiro”*.

A prova da dificuldade em motivar certo tipo de públicos é bem ilustrada nas suas palavras:

“Entrevistador – Estavas ainda há pouco a falar da questão é muito difícil motivar os formandos, como é que isso...”

Entrevistada – Como é que isso se faz?

Entrevistador – Como é que isso acontece? Quando estavas a dizer isso estavas-te a referir a que aspectos?

Entrevistada – Motivá-los às vezes a continuar a terminar um curso. Motivá-los a estar na sala, portanto, por isso é que eu jogo muito com a parte prática porque eles quando estão na parte prática, estão muito mais motivados, fazem as coisas, estão mais activos, é o valorizar o trabalho por muito pouco que ele seja. Acho que são formas que se encontram para ir motivando e fazendo com que eles procurem melhorar cada vez mais.

Entrevistador – Sentes que há pessoas que não estão motivadas?

Entrevistada – Há sim, há pessoas, continua a haver, por exemplo, esta senhora que eu estava a falar, ela não estava minimamente motivada e foi difícil e tudo o que foi feito com ela foi arrancado a ferros, mas sim, as pessoas por vários motivos não se encontram motivadas muitas vezes para fazer este tipo de cursos. Vêm é para ganhar o dinheiro. Agora o importante e um dos princípios será esse, a gente já sabe e não é mentira nenhuma, vamos chamar os bois pelos nomes, muitas pessoas vem para os cursos EFA para ganhar dinheiro e eles dizem, isto não é mentira nenhuma, eles dizem e portanto, ok, a gente parte desse princípio, sim, mas já que cá estão vão fazer alguma coisa e mostrar que são capazes de fazer e não deixar que eles se encostem a essa situação do ganhar dinheiro que é por exemplo o que eu às vezes faço com ela. Portanto, toca a fazer as coisas e muitas vezes no final até depois eles acabam por dizer, afinal

isto foi bom, aprendi com isto, isto foi bom, não foi só pelo dinheiro, mas é difícil, às vezes sinto algumas dificuldades em motivar, é verdade.” (EIL3/pág. 20-21).

Se alguns dos formandos são percebidos pelos formadores como não tendo qualquer tipo de motivação o que lhes levanta grandes dificuldades no seu trabalho quotidiano e se outros, apesar de início não terem grande motivação para o trabalho de formar depois até se consegue produzir alguns resultados *“arrancados a ferro”*, ainda para a formadora Daniela, uma *“falha”* dos cursos EFA tem que ver com o perfil que as entidades oficiais definem para se poder frequentar a medida. Como uma das condições impostas legalmente para alguns dos cursos EFA é que estes se destinem a públicos *“carenciados”* isso impede na percepção desta formadora o acesso à formação de públicos verdadeiramente motivados: *“com interesse em querer saber mais”*. O facto de se juntar um público-alvo com características sociais semelhantes no que toca às suas *“carências”* pode fazer em seu entender que a situação pedagógica seja *“explosiva”*. Juntar pessoas que têm como característica semelhante o facto de terem uma *“instabilidade emocional muito forte”* provoca um concentrado de *“problemas sociais”* que se torna difícil de gerir. Em sua opinião o perfil que é definido pelas medidas que financiam os cursos EFA devia ser repensado de forma a que *“não ser pobre”* não fosse um motivo de selecção à entrada dos cursos.

“Entrevistador – Em tua opinião qual é a importância do perfil dos adultos formandos no funcionamento de trabalho pedagógico do formador EFA? Se achas importante o perfil dos formandos...”

Entrevistada – Formandos com um perfil, motivados para o curso, com interesse em querer saber mais seria muito mais fácil, não é. Só que muitas vezes os cursos EFA são constituídos por um público, não que queira vir para o curso, mas sim porque é enviado pelo Centro de Emprego porque são pessoas que estão a receber o subsídio de desemprego, muitas delas às vezes fazem aqueles biscates e depois vão-lhe tirar o biscate para vir para o curso e eu acho que há um erro à partida na definição porque os programas que pagam o curso EFA eles impõem um perfil. Teoricamente eu acho que faz todo o sentido mas aquilo não corresponde à nossa realidade. Quem o fez parece que não conhece muito bem a realidade onde vivemos e é assim mas já temos tido pessoas aqui a fazer o RVCC que precisavam do secundário e não conseguiram entrar no secundário do IEFP porque não obedecem ao perfil que é definido pelas medidas que financiam os EFA. São públicos carenciados, por aí fora, por aí fora, por aí fora. Como este rapaz não obedecia a esses critérios nunca conseguiu entrar e ele neste momento fez o RVCC e está a tirar arquitectura, porque ele, o pai era construtor e ele precisava do alvará para ser construtor e tinha que tirar um curso qualquer, não sei se era orçamentos, medições, era um curso qualquer ligado à construção e não conseguiu entrar e ele chegou aqui um dia ao pé de mim e disse-me assim, quer dizer, eu não consigo fazer o secundário porque não sou pobre. Não consigo fazer um curso EFA porque eu não sou pobre mas ele ia tirar partido disto porque era aquilo que ele queria, era aquilo que ele pretendia, agora, se calhar puseram lá pessoas que o curso se calhar acabou com meia dúzia de pessoas, o que eu acho mal nos cursos EFA é isto. É que de facto o perfil que está traçado, não digo que as pessoas carenciadas, todo aquele perfil que está traçado pelas medidas, não sejam merecedoras de terem uma oportunidade, sim, mas não é assim, ou pelo menos dêem a oportunidade a que os outros também que são menos carenciados que entrem porque estas pessoas levam normalmente isto até ao fim são, às vezes, nos grupos,

aqueles que têm mais sucesso porque é uma coisa que eles querem. Agora quando estamos a falar de públicos carenciados, são pessoas que já tem tantas carências e quando não têm algumas das suas satisfações básicas satisfeitas, o que é que interessa a ela um curso, nada, a gente vai para lá e recebe o dinheiro, não é, elas nem sequer pensam que isto poderá ser uma mais valia e eu penso, o problema está na definição das medidas porque se não for um público assim, pronto, não se faz o curso e muitas vezes o que é que isto dá, dá juntar as pessoas, e depois é difícil gerir porque como eu já disse também há bocado, são pessoas que tem uma instabilidade emocional muito forte, depois todas juntas, isto é explosivo e não conseguem perceber que será uma mais valia. Eu acho que aí o erro, não sei se é erro, não quero dizer que é erro, mas acho que a falha dos cursos EFA é essencialmente isso (...).” (EIL3/pág. 27-28).

A entrevista com o Mário, formador de Linguagem e Comunicação, também expressa de forma clara a verdadeira provação que resulta do desinteresse de uma parte do seu público-alvo. Como o próprio refere: *“muitas vezes sinto realmente que as pessoas estão-se perfeitamente nas tintas para o que a gente diz”*. Segundo a sua versão desde a chegada dos fundos europeus que financiam a formação que esta passou a ser vista como um *“emprego”*, *“um sítio onde se vai ganhar uma bolsa”*. O desinteresse demonstrado por este tipo de formandos gera *“insatisfação”* para quem *“está ali realmente com algum tipo de missão”* como é segundo o próprio, o seu caso:

“(...) Muitas vezes sinto realmente que as pessoas estão-se perfeitamente nas tintas para o que a gente diz e que tanto se lhe interessa estar ali como estar, foram para ali naquele velho esquema com que as pessoas vão para os cursos, isto desde 1986 que é assim, desde que começaram a chegar os fundos, em que a formação é vista como um emprego, é um sítio onde se vai ganhar uma bolsa, não vai mexer muito na cabeça e tal e entretanto está ocupada e está a ganhar algum, portanto esta postura de base que nós sabemos tem sido alimentada ao longo destes, desde a nossa integração, desde 1986, há 25 anos, portanto, essa postura das próprias pessoas que vêm para a formação, não todas, mas boa parte delas...gera essa insatisfação de quem está ali realmente com algum sentido de missão (...).” (EIL4/pág. 9).

Para o Mário, o facto dos formandos virem para a formação *“porque é o sítio onde vão ganhar algum”* é *“uma dificuldade real”* do seu trabalho. Ajudar a *“atravessar uma velhinha que estava numa esquina da rua”* quando *“ela não queria ir para o outro lado”* é para este formador um verdadeiro desafio:

“(...) Outra dificuldade tem a ver essencialmente com as pessoas que são aquilo a que se chamam os destinatários, o público-alvo que vem para a formação, nomeadamente para cursos EFA, como para qualquer outro. Sabemos que a grande motivação, a maior em para aí em 90% ou 95% dos casos são as pessoas que vêm para a formação porque é o sítio onde vão estar sem grande esforço e ganhar algum, que não é tão pouco como isso. Uma pessoa ganha ali quinhentos e tal euros por mês e depois se tiver mais subsídios, aqui há pessoas que ganham seiscientos e tal euros por mês, ora hoje como está a vida, é ótimo, bom e há pessoas que sabemos também que são profissionais da formação. Há os profissionais enquanto formadores e há os profissionais enquanto formandos que já fizeram N cursos e também sou bastante crítico sobre isso e portanto essa postura dificulta obviamente. Essa é uma dificuldade real, real. É um bocadinho a história que se conta, da piada que se conta do escuteiro que quer fazer uma boa acção do dia em que ajudou a atravessar uma velhinha que estava numa esquina de uma rua mas ela não quer ir para o outro lado mas ele tem de fazer a boa acção e arrasta-a, mas ela não

queria nada ir, ela queria estar ali, estava ali a ver passar as pessoas só, mais nada e muitas vezes nós temos quase esse papel de obrigar as velhinhas a atravessar a rua quando elas não querem. Não é aquilo que elas querem. Elas só querem aquilo por uma razão muito específica, estão ocupadas, sobretudo mulheres, mulheres que passam o dia metidas em casa, nos cafés e que têm uma vida, enfim, um bocado, pobre, portanto, aquilo é o convívio, o ganhar algum, o aprender alguma coisa, nalguns casos é verdade, noutros não é, tanto pode fazer um curso destes de Apoio à Comunidade e não sei o quê, ou outro qualquer, ou de Geriatria, ou como de Pastelaria ou não sei o quê, portanto e essa, essa, é realmente eu penso que essa é a maior dificuldade (...) (EIL4/pág. 10-11).

Também para Paulina, a psicóloga entrevistada, aquilo que mais a preocupa “*é mesmo a desmotivação*” dos seus clientes. A maior dificuldade “*às vezes é motivar os mais desmotivados*”. Segundo esta entrevista as pessoas que trabalham nos Centros Novas Oportunidades vêm-se a braços com “*um desafio terrível*” que é o facto de terem que trabalhar com pessoas que são obrigadas a frequentar as “*Novas Oportunidades*” e que “*não estão minimamente motivadas para estar ali*”. O que levanta um dilema de difícil resolução: “*como é que se ensina quem não quer ser ensinado?*”

“Entrevistador – Ainda em relação às dificuldades que possa sentir no seu trabalho como formadora na relação pedagógica com os formandos, há alguma questão que possa destacar?”

Entrevistada – Sabe quando eu comecei era muito novinha e sempre achei que o facto de ser bastante mais nova que a maioria dos formandos pudesse ser ali uma barreira mas não e acho que também tem muito a ver com a nossa postura, eu não senti grandes dificuldades, aquilo que mais me preocupa é mesmo a desmotivação às vezes pela parte dos formandos, por parte daqueles que estão lá porque são obrigados ou porque querem receber a bolsa mas também acho que cabe a nós dar a volta a situação e tentar agarrar as pessoas dando-lhes alguma coisa, ok, não queres fazer disto a tua vida mas podes agarrar aqui e ali, porque isto pode ser útil para outras coisas, então acho que a maior dificuldade às vezes é motivar os mais desmotivados.” (EIL13/pág. 6)

Entrevistador – Falou-me ainda há pouco, falou-me ainda há pouco da questão dos formandos que vão obrigados, pode-me especificar um pouco melhor isso?

Entrevistada – Eu tenho muitos colegas que trabalham em CNO, nas Novas Oportunidades, como técnicos e o feedback que recebo deles é precisamente este, é que agora desde que o IEFP decidiu que as pessoas desempregadas eram obrigadas a frequentar estes cursos, apanham lá pessoas, para já completamente desajustadas que não estão minimamente motivadas para estar ali, que vão obrigadas, que causam um ambiente péssimo no curso, têm uma postura perante os formadores de desrespeito autêntico, que os acusam por estarem ali sem que eles tenham culpa porque não são eles que fazem a legislação quer dizer, acho que as pessoas que trabalham nestes Centros Novas Oportunidades também se vêem neste momento a braços com um desafio terrível que é terem pessoas ali e sem quererem estar ali e como é que se ensina quem não quer ser ensinado? (EIL13/pág. 13).

O discurso de Maria, Engenheira Alimentar, formadora na área tecnológica vai no mesmo sentido, a falta de interesse dos seus formandos em assuntos que a mesma considera de grande interesse pode levá-la a sentir “*alguma frustração*”. O facto de as pessoas não se interessarem ou parecerem não se interessar pelo que “*transmitia*” levou-a inclusivamente a “*reconverter um bocadinho os métodos de trabalho*”, “*dar-lhes teoria não vale a pena senão tiverem a prática*”, é preciso “*ter as pessoas em*

actividade para elas sentirem as coisas”. Para esta entrevistada a grande dificuldade foi a “*motivação*”. Chegar à sala e ver que as pessoas “*não lhes apetece estar ali*” e “*estão ali por obrigação*”.

“Entrevistador – Em relação ao trabalho com os formandos perguntava à Maria quais são as dificuldades que sente no seu trabalho como formadora de Educação e Formação de Adultos nos cursos EFA, quais são as dificuldades, portanto da sua experiência de trabalho, neste curso, ao querer fazer o seu trabalho quais foram as dificuldades com que se confrontou que possa identificar?”

Entrevistada – Ah, as dificuldades foi chegar às vezes à sala e ver que as pessoas não estão minimamente, não lhes apetece estar ali, estão ali por obrigação e não sou eu que os obrigo, portanto, pronto, estão ali porque se meteram nisto, apetece-lhes mais estar no café a falar umas com as outras do que ter que vir para a sessão, é, foi a grande dificuldade, a motivação.

Entrevistador – E como é que isso se manifesta depois no trabalho que decorre em sala, consegue-me especificar um pouco...?

Entrevistada – Como é que se manifesta? Bom, um bocado falta de atenção, o chegarem tarde ao início da sessão, depois de um intervalo ou de uma interrupção a meio da manhã ou a meio da tarde esticam sempre mais o tempo para além do tempo que é dado, manifesta-se desta maneira, um bocado de desatenção ou continuar a conversar nos minutos após entrar na sala e... manifesta-se assim.” (EIL11/pág. 9).

Para Maria uma parte significativa dos “*adultos*” com que trabalha são “*crianças crescidas com comportamentos um bocado infantis*” que fazem “*birras*” e que não têm a atitude de estar na formação “*realmente para aprender e tirar algum proveito*”. Esta última constatação permite-nos fazer a ponte com um quarto tipo de desafio que os formadores têm que enfrentar, a gestão de uma ordem potencialmente conflitual.

7.4. Gerir uma ordem social conflitual: Todas as semanas há um conflitozinho

A provação que resulta da necessidade de enfrentar uma ordem social potencialmente conflitual leva-nos a constatar a partir do monte isotópico construído que a vida de mediador e de formador “*é um bocadinho complicada*”, que para o caso específico da mediação tem que se fazer frente a “*uma permanente mediação de conflitos*”, que “*estes cursos têm muitos conflitos*”, que os conflitos permanentes estão associados ao facto de que estamos perante pessoas que “*não estão habituadas a estudar nem a estar fechadas numa sala*”, ao facto dos beneficiários passarem “*o dia inteiro sete horas por dia fechados*”, que quando são “*pessoas que já se conheciam*” isso não é benéfico para os relacionamentos interpessoais, que o “*excesso de confiança*” estabelecido “*leva a uma falta de respeito*”, que “*há uma grande diferença de idades*” o que “*cria alguns constrangimentos*”, que “*estas diferenças não têm sido fáceis de gerir*”. Este sistema de sentidos demonstra-nos assim estarmos perante uma ordem social potencialmente

conflitual em que o trabalho de formar para funcionar passa por dar uma atenção específica da parte dos formadores e mediadores dos cursos EFA ao trabalho da gestão das relações e em particular à gestão de conflitos. É isso que nos diz a Sónia, cuja condição de mediadora de um curso EFA, a torna mais sensível a esta questão. Conforme nos relata a mesma na primeira pessoa, a vida de mediadora é “*complicada*” precisamente porque “*é uma permanente mediação de conflitos*”. Seguindo a sua sociologia espontânea estes cursos têm muitos conflitos, por um lado porque as pessoas passam “*o dia inteiro*”, sete horas por dia, fechadas no espaço da formação e estas “*são pessoas que não estão habituadas a estudar nem a estar fechadas numa sala*”. Por outro lado, seguindo a racionalização dos acontecimentos e das situações por parte desta mediadora o facto de haver relações de interconhecimento intensas já estabelecidas anteriormente: “*são pessoas do mesmo local que já se conheciam*” leva às vezes a uma “*falta de respeito*” mais fácil de acontecer. A heterogeneidade dos formandos ao nível etário faz também com que “*estas diferenças*” não sejam “*fáceis de gerir*”. É isso que nos diz a Sónia nos seguintes excertos de entrevista em que o seu testemunho nos faz ver que “*quando há confusões*” isso pode gerar “*momentos muito desesperantes*”.

“Entrevistador – Como é que é a vida do mediador que faz a sua actividade nos cursos EFA?
Entrevistada – (Risos) É um bocadinho complicado porque é uma permanente mediação de conflitos, portanto, estes cursos têm muitos conflitos. As pessoas passam o dia inteiro juntas. São pessoas que não estão habituadas a estudar nem a estar fechadas numa sala, portanto, passam o dia inteiro, sete horas por dia fechadas e depois quando são pessoas do mesmo local que já se conheciam isso não facilita pelo contrário prejudica, portanto, as pessoas já têm confiança umas com as outras e o que leva às vezes a uma falta de respeito mais facilmente do que quando não se conheciam de lado nenhum. E aqui, neste curso todas as pessoas são daqui, moram cá, não são originárias daqui a maioria mas já moram cá há alguns anos, portanto, a maior parte deles conheciam-se e depois há uma grande diferença de idades que por um lado é vantajoso mas por outro lado também cria ali alguns constrangimentos, portanto, a pessoa mais velha no início do curso tinha cinquenta e três e a mais nova tinha dezoito e estas diferenças depois também não tem sido fáceis de gerir.” (EILI/pág. 3-4)

“(…) portanto, há momentos muito desesperantes e quando há as confusões que depois eu tento saber o porquê que aquilo aconteceu, afinal não foi nada, nem um bocadinho do que disseram que se disse e depois vão buscar assuntos pessoais da vida pessoal de cada um porque são todos daqui, toda a gente conhece as famílias uns dos outros e arranjam confusões por causa de coisas que não interessam nada na formação, que não se passaram na formação, não conseguem deixar aquilo no lado de fora e esses dias em que isso acontece eu fico completamente desmotivada, cansada. Mas pronto são aqueles momentos que eu acho que também faz parte de qualquer trabalho em as coisas não correm exactamente como sonhávamos, nos sentimos desmotivados, fora isso eu acho que o curso correu bem (...)” (EILI/pág. 68).

Mas afinal que tipo de conflitos é que costumam acontecer? Ainda mobilizando o discurso de Sónia, podemos dizer, recorrendo às suas palavras que alguns dos conflitos “*não vêm de nada de grave*”, “*os problemas que têm surgido são de pequenas coisas*”,

*“de quase nada”, do “diz que disse”, “nada surgiu de coisas importantes”, “tudo o que tem havido tem sido de pequenas coisinhas” e daqui por vezes nascem situações que “depois dá conflito grave”. Estas “pequenas coisinhas” depois “empolam” assim de “repente” e isso “gera confusão”. Para a mediadora do curso de Apoio Familiar e à Comunidade, o conflito no grupo entre formandos é marcado por uma diferença de género. O facto do grupo ser constituído maioritariamente por mulheres aumenta a propensão para a existência de conflitos. Como a própria refere “*noto que é mais fácil haver conflitos com grupos de mulheres do que quando existem homens*”. Haveria assim como que uma essência feminina que levaria “naturalmente” a uma maior propensão para o conflito acontecer. Como diz a nossa entrevistada: “*os homens não são tão conflituosos*”.*

“Entrevistador – Mas que tipos de conflitos é que costumam acontecer? Recorda-se de alguma situação?”

Entrevistada – Sim, é assim, o problema é que os conflitos não são nada, não são nada, não vêm de nada de grave, ou seja, elas conseguem, digo elas porque o grupo neste momento começaram vinte formandos depois ficaram dezasseis, estabilizou com dezasseis, tinha dois rapazes no início e agora ficou um, portanto, houve um que desistiu, esta pessoa, este rapaz que desistiu foi problemas de saúde e o médico proibiu-o de continuar a formação. Problemas Neurológicos. Portanto, quando eu digo elas, porque a maioria são mulheres e também noto que é mais fácil haver conflitos com grupos de mulheres do que quando existem homens, os homens não são tão conflituosos. Todos os problemas que têm surgido são de pequenas coisas, ou seja, de quase nada. É do diz que disse, porque ela disse, porque ela fez e daqui nascem situações que depois dá conflito grave mas nada surgiu de coisas importantes. Tudo o que tem havido tem sido de pequenas coisinhas que depois empolgam assim de repente e gera confusão.

Entrevistador – Ok.

Entrevistada – Mas é tudo na base do diz que disse, e depois quando, quando vamos a fundo, vamos averiguar e afinal não foi nada daquilo que a pessoa disse, ou que não pretendeu dizer aquilo e que foi interpretado de maneira diferente.” (EIL1/pág. 4).

Esta tese que associa uma maior frequência de conflitos ao género feminino é partilhada por outros formadores entrevistados. Também para Fernando os conflitos que existem transportam consigo a marca do efeito de género. Apesar de se interrogar se haverá alguma justificação científica para isso não deixa de constatar “*de facto*” que quando o grupo é maioritariamente feminino é mais propício a que ocorram conflitos: “*os conflitos são mais evidentes*” e “*ocorrem mais vezes*” o que é menos frequente quando há mais elementos masculinos.

“Entrevistador – Claro e ainda sobre uma questão que abordou ainda há pouco estava-me a dizer que como são grupos femininos isso pode ter algumas particularidades.

Entrevistado – Exactamente.

Entrevistador – Pode-me explicar um pouco melhor?

Entrevistado – Bom eu não sei se isto têm alguma justificação científica (risos) mas de facto quando o grupo é maioritariamente feminino é mais propício a que ocorram conflitos, os

conflitos são mais evidentes, os conflitos ocorrem mais vezes, sinceramente não consigo explicar porquê mas de facto nos grupos em que há mais elementos masculinos é menos frequente isso acontecer, ou pelo menos é menos expressivo, são menos expressivos esses conflitos.”

Ainda no mesmo sentido vão os testemunhos de Leonardo, Cátia ou de Adelmira:

“Entrevistador – Hum, hum, há mais alguma dificuldade que lhe ocorra no seu trabalho...?”

Entrevistado – Depois é a parte comportamental, nas relações entre eles, aquilo varia muito, também é fácil perceber, portanto são quinze meses em sala, trinta e cinco horas por semana, chega a certos momentos há sempre conflitos.

Entrevistador – Mas quando, quando refere aí a parte comportamental o que é que costuma...?

Entrevistado – Pronto de vez em quando, há sempre conflitos,

Entrevistador – Hum, hum

Entrevistado – Portanto, se começa bem, no início ditamos as regras, vai ser assim, as pessoas estão felizes porque foram seleccionadas mas chega a algum tempo depois começam...habitualmente o público é muito feminino, aqui no nosso curso só tínhamos um homem, depois eram dezassete ou dezoito mulheres, algumas foram desistindo, mas há aquela coisa que se diz, ah, são muitas mulheres, é o diz que disse e não sei mais o quê e boatos e ruídos, trabalho em equipa, portanto, o primeiro tema de vida eles também tiveram muita dificuldade em trabalhar em equipa, algumas pessoas são susceptíveis e depois há sempre conflitos que surgem.” (EIL6/pág. 7)

“Entrevistador – Se costuma haver conflitos no espaço da formação?”

Entrevistada – Sim, estes cursos são cursos com muitas mulheres e infelizmente o sexo feminino tem estas coisas, são um bocadinho mais conflituosos, não é, nós mulheres ligamos mais aos pormenores, acabamos por ter mais conflitos por causa disso e existiram imensos, felizmente nas minhas aulas nada de maior, mas tenho conhecimento que com outros colegas as coisas foram (risos) um bocadinho feias.” (EIL13/pág. 9)

“(...) e depois também depende da história de vida da pessoa, quer dizer, a sua história de vida tem muita influência na forma como é que ela se desenvolve e eu por experiência como normalmente nos EFA que tenho leccionado como são nesta área social normalmente há muito mais mulheres que homens não é. E como eu costumo dizer, eles primeiro entram na fase do namoro, depois entram no casamento, mas temos sempre a fase do divórcio e mulheres juntas...os homens que o digam não é (risos). Portanto e normalmente como nos grupos são sempre mais mulheres do que homens temos aquele conflito pronto, que a mulher por natureza, nós sabemos e eu sou mulher e contra mim falo, temos, pronto, temos esse conflito.” (EIL10/pág. 8-9).

Daniela, uma das formadoras de Cidadania e Empregabilidade entrevistadas também considera que um “obstáculo grande” são os conflitos: “gerir estes conflitos todos que também acabam por ser desgastantes”. Todas as semanas “há qualquer conflitozinho” e isso torna-se desgastante ao fim de muitos cursos EFA.

“(...) e depois isto também se reflecte a nível dos conflitos mas eu acho que os conflitos depois que surgem tem tudo a ver com outras coisas que não é propriamente o facto de estarem ali. Um obstáculo grande é gerir estes conflitos todos que também às vezes acabam por ser desgastantes, não é, porque as pessoas, de vez enquanto são uns e depois já é o outro com o outro, há semanas, todas as semanas há qualquer conflitozinho, depois às vezes torna-se desgastante ao fim de muitos cursos EFA isto começa a desgastar um pouco, mas essencialmente, para mim são estes os obstáculos, os problemas.” (EIL3/pág. 10-11).

É ainda Daniela que nos elucida com a sua descrição de algumas situações de conflito no contexto da formação como a gestão de conflitos é uma provação forte do trabalho de formar numa ordem social que é potencialmente conflitual.

“Entrevistador – Tinha aqui uma pergunta que de certa forma tu já abordaste que é, costuma haver conflitos no espaço da formação? Se sim, pedia-te para descreveres alguma situação que possa ter acontecido, não sei se te lembras de alguma situação agora deste curso...”

“Entrevistada – (Risos)...deste curso, no outro dia a Sónia teve que lá ir, não foi comigo, teve que lá ir porque uma quis bater na outra, porque a outra fazia, cada vez que uma falava a outra fazia bzzzzzz e a que falava entendeu que a outra lhe estava a chamar de cobra venenosa por causa do bzzzzzz e então levantou-se para ir bater na outra e então houve uma que se teve que se meter no meio e a outra agarrou-lhe no pescoço (risos) depois a Sónia teve que lá ir e então conseguiu-se perceber que o bzzzzzz não é cobra venenosa, é choques eléctricos e pronto, uma vez tive um mas isso foi comigo, levantou-se uma de uma cadeira com uma garrafa de água cheia para ir bater na outra, há coisas e discussões daquelas às vezes valentes, situação assim má foi só mesmo essa da garrafa, mas entretanto no curso que em fiz mediação também houve ali umas situações de quase pancadaria, há assim umas coisas para animar as sessões.

Entrevistador – É uma questão que costuma acontecer?

Entrevistada – Sim, pelos que eu tenho passado sim.” (EIL3/pág. 29).

O depoimento do Américo, o formador de TIC, é novamente de uma riqueza de sentidos extraordinária para a compreensão desta prova por que passam os formadores EFA no seu trabalho. O seu discurso permite-nos compreender que a prova da gestão dos conflitos no espaço da formação tem subjacente uma espécie de trajetória modal das relações conflituais. O processo de formação, diz-nos este formador, é como as “*relações entre as pessoas*”, como os “*namoros*”. Há uma fase do enamoramento, nos primeiros meses de formação que remete para a fase em que o grupo se conhece e esse é o período da “*paixão*”, em que “*toda a gente se ama*” e em que “*tudo é uma maravilha*”. Depois surge a “*fase da ramela*” que “*é quando a gente acorda ao lado do outro e vê que o outro afinal tem ramelas nos olhos, não é a estrela de cinema, mas tem defeitos*” e é nesta fase que surgem os conflitos, o que exige neste período uma “*especial atenção dos formadores*” e da “*mediação*”. Esse trabalho de atenção e de gestão do conflito vai permitir chegar à fase do reenamoramento: “*em que conseguimos lidar uns com os outros tanto com os seus defeitos como com as suas virtudes*” o que permite o “*reequilíbrio*” do grupo que é suficiente para chegar ao final da formação. Para o Américo este padrão é uma constante em todos os grupos: “*a fase da ramela pode ser mais cedo, pode ser mais tarde, mas acontece sempre*”.

Vejamos o excerto da entrevista:

“Entrevistador – Se costuma haver conflitos no espaço da formação?

Entrevistado - Quando começo o processo de formação, eu digo sempre que isto a formação é como as relações entre as pessoas, é como os namoros, há sempre a fase em que o grupo que se conhece e há sempre o período da paixão em que toda a gente acha o outro uma maravilha, toda a gente se ama, nos primeiros meses é sempre assim depois vem a fase da ramela que é quando a gente acorda ao lado do outro e vê que o outro afinal tem ramelas nos olhos, não é a estrela de cinema, mas tem defeitos. É a fase em que cada um começa a dar mais valor aos defeitos do outro do que às suas virtudes. Essa fase é a fase em que surgem os conflitos, é aqui que surgem as más-línguas, é aqui que surgem, portanto, mas com uma especial atenção dos formadores, da mediação, nesta fase e com um trabalho em dinâmicas de grupo nesta fase consegue-se aqui chegar há fase do reenamoramento que é a fase em que conseguimos lidar uns com os outros tanto com os seus defeitos como com as suas virtudes e aproveitar as suas virtudes e ajudá-lo a melhorar os seus defeitos portanto e aí há um reenamoramento e o grupo adquire ou melhor faz um reequilíbrio que é suficiente para chegar até ao fim. Isso é normal, isso acontece em quase todos os grupos, acontece, é raro o grupo em que isso não acontece, a fase da ramela pode ser mais cedo, pode ser mais tarde, mas acontece sempre.” (EIL15/pág. 15-16).

Também o Mário confirma o contexto de formação como uma ordem social eminentemente conflitual. Por vezes as situações conflituais resultam de coisas que “*não valem um caracol*”, noutras situações “*chegou a haver casos de pessoas terem que ser separadas fisicamente*”. Como afirma este formador da área de Linguagem e Comunicação, nas suas sessões de formação “*felizmente nunca houve assim grandes diatribes*” mas sabe que as “*houve aí com fartura*”.

“Entrevistador: Se costuma haver conflitos no espaço da formação no âmbito dos cursos EFA...

Entrevistado: Muitos, imensos, imensos, imensos, nas minhas sessões não houve assim muitos, mas eu sabia e todos os dias ouvia, ainda por cima eu partilho casa com a senhora coordenadora (risos) que já entrevistou e falando com outros formadores e tal e há ali coisas, quer dizer, coisas que não valem um caracol mas que as pessoas fazem disso, portanto, com o tal olhar o real pelo binóculo ao contrário e havia e aqui houve, há em todos, penso eu e aqui houve imensos, pessoas que não se falavam, pessoas que se agrediam, chegou a haver casos quase de pessoas terem que ser separadas fisicamente por maledicências, por diz que diz, porque diz que o marido e a outra diz que não sei o quê, aquelas coisas. Nas minhas sessões raramente, porque eu notava que às vezes havia um ambiente mais pesado entre A, B e C mas não, comigo felizmente nunca houve assim grandes, grandes, diatribes, mas houve aí com fartura.” (EIL4/pág. 23-24).

Ou ainda a entrevista com Cátia:

“Entrevistador – Outra coisa que a Cátia também já falou e eu tenho aqui uma pergunta nesse sentido é se costuma haver conflitos no espaço da formação?

Entrevistada – Ui, nesta então houve bastantes, entre marido e mulher e tudo que apareceu lá a chamar a mulher, ia tendo um caso de violência doméstica lá, não o deixamos entrar obviamente, mas sim costuma haver e naquela turma acho que foi desde o princípio do curso até ao fim do curso sempre com conflitos.

Entrevistador – Recorda-se de alguma situação que possa descrever que isso tenha acontecido?

Entrevistada – Estavam duas a tentar fazer a história da carochinha decidiram qual é que era o papel que cada uma ia fazer e depois a outra não concordou porque tinha escolhido tudo sem ela e aquilo ia dando bolachada no meio da aula entre as duas, tive que mandar dois pares de berros, tive que mandar sair as duas para irem tomar um café para ver se acalmavam um bocadinho, depois conversei com as duas, pronto, pediram-me desculpa. Ficaram muito

envergonhadas, porque não me queriam magoar, porque pronto, ficaram penalizadas mais por minha causa, por eu ter ficado como fiquei do que propriamente pelo que se passou mas entretanto trabalharam perfeitamente, foi aquele caso que eu falei atrás. Tive outra que achou que tinha sido posta de parte e então chegou à parte final da apresentação ao público não quis apresentar. Teve que fazer um trabalho escrito porque não ia deixar a moça sem fazer qualquer coisa mais e então achou que tinha sido posta de parte. Sei lá, foram tantas situações, outra porque o único rapaz que lá estava achava que ele é que sabia, os outros não sabiam e pois as outras é que passavam tudo e ele é que sabia e não queria trabalhar com elas em grupo, aquilo era sempre quezílias, aquilo acho que não havia um dia que não acontecesse nada. Esse rapaz acho que andou amuado porque se zangou com outra formadora então andou amuado não sei durante quanto tempo, é uma pessoa extremamente, sei lá, eu ainda não percebi, vingativa, um bocado intratável, assim um pouco mimado e então como amuou com as outras não falava com mais ninguém, aquilo foi assim uma coisa um bocado caricata.” (EIL7/pág. 15-16).

Segundo o discurso do Leonardo as candidaturas que reúnem à partida um público considerado “*difícil*” podem aumentar a propensão para a existência de conflitos. Num curso anterior em que participou em que o público-alvo não eram só meramente “*desempregados*” mas “*desempregados de longa duração*”, pessoas “*com maiores dificuldades*” de entre as que já evidenciam dificuldades “*aí foi muito mais difícil*”, houve muitos mais conflitos e inclusive situações em que usaram a violência com o mediador.

Para fazer face às situações de conflito os formadores recorrem a múltiplas estratégias. Se uma das estratégias dos formadores para fazer face à prova que resulta dos conflitos entre ou com os formandos passa por fazer exercer a sua autoridade no espaço da formação nem que para isso seja preciso dar “*dois pares de berros*” ou “*abrir os olhos*” para se fazer sentir que esse tipo de comportamento “*não faz sentido nenhum aqui*”, outra estratégia pode ser optar conscientemente por não se envolver demasiado nos problemas dos formandos “*deixar as coisas correr*” e não se entregar muito a “*nível pessoal*” de forma a poder proteger-se, há portanto que “*não dar muita confiança*” e optar conscientemente por jogar à defesa.

Isso é o que nos diz Maria, formadora na área tecnológica:

“(...) eu tentei não me envolver muito, tentei não me envolver no sentido de deixar as coisas correr, o outro estava numa de não ligar nenhuma, deixá-lo andar, portanto, claro que o envolvia, tentava envolvê-lo a ele como aos outros, mas ele não queria, quer dizer, não ia andar com ele ao colo, não é. Quando havia, pronto, havia um despique entre alguém, pronto, abria os olhos ou (risos) no sentido, bem isto não faz sentido nenhum aqui, não é, mas, tentei não me envolver precisamente por isto, era um tempo limitado e eu digo-lhe que quando eu comecei a ouvir histórias deste grupo fiquei com receio de vir dar formação, foi assim, eu não me vou entender com aquela gente, aquela gente, parece é gente muito perigosa, não, não é isso (risos), portanto, defendi-me um pouco no sentido de não me entregar muito a nível pessoal, não me

envolver muito com eles, dava-me, tentava cativá-los porque essa é a minha forma de estar, tentar cativá-los, envolver para o interesse das matérias mas a nível pessoal não dei muita confiança.” (EIL11/pág. 15).

Esta formadora relata também que no espaço da sua formação não houve conflitos assim visíveis que se tivessem manifestado. As situações de conflito encontravam-se em estado latente *“notava-se alguma tensão”*. Alguns elementos são descritos como possíveis *“focos de conflito dentro do grupo”*. O facto de se perceber o formador como dando atenção *“excessiva”* a alguns elementos do grupo pode levantar problemas de tratamento desigualitário dado aos formandos: *“cheguei a ser acusada por isso também”*. Quando os conflitos eclodem numa das sessões eles são objecto de comentário: *“quando eclodia um conflito numa sessão, pronto, comentava-se, comentava-se”*. Esses episódios podem inclusivamente ser temas de tratamento e discussão nas reuniões formais e nos casos das situações mais graves o que pode estar em causa é a expulsão do grupo: *“algumas situações foram a ponto tal de se questionar se a pessoa devia ou não ser expulsa do grupo”*.

“Entrevistada – Quando eclodia um conflito numa sessão pronto, comentava-se, comentava-se. E eu só participei numa reunião, mas nessa reunião comentou-se várias situações de conflito e pronto as abordagens que houve e algumas situações foram a ponto tal de questionar se a pessoa devia ou não ser expulsa do grupo, não é.” (EIL11/pág. 16-17).

Também Adelmira refere o facto de em certos cursos que se inserem em medidas que recebem públicos com problemas específicos em termos de situação de dificuldade social *“toxicodependentes e alcoólicos em tratamento”* ter tido situações *“em que os computadores voaram no meio da sala”* em que *“tivemos a polícia à porta”* e em que a existência de *“grupos rivais”* faziam o contexto da formação entrar em *“ebulição”*. A gestão dos conflitos no espaço da formação em determinados cursos EFA é anunciada de forma clara como uma das principais provações do trabalho de formar. O sistema de sentidos oposto ao que nos permite constatar que o trabalho de formação é produzido num contexto de produção de uma ordem social conflitual diz-nos então que a *“vida de mediador não é complicado”*, que não se faz *“uma permanente mediação de conflitos”*, que *“estes cursos não têm conflitos”*, que os beneficiários da formação *“são pessoas que estão habituadas a estudar e a estar fechadas numa sala”*, que as pessoas *“não passam o dia inteiro, sete horas por dia fechadas”*, que não há *“grande diferença de*

idades” e que “as diferenças têm sido fáceis de gerir”. Este seria o sistema de sentidos associados à produção de uma ordem social potencialmente consensual.

Passemos de seguida à análise de uma outra provação encontrada no trabalho dos formadores que tem que ver também com o seu trabalho sobre o outro e que neste caso remete para a dificuldade que é o fomentar o trabalho em equipa.

7.5. Trabalhar em equipa é a parte mais difícil

O sistema de sentidos que permite compreender a dificuldade dos formadores na promoção do trabalho em equipa com os beneficiários da formação mostra-nos que em algumas das áreas de formação dos cursos EFA “trabalhar em equipa é a parte mais difícil”, que estamos perante pessoas que têm dificuldade em “ouvir as ideias dos outros”, que os formandos “são pessoas que estão habituadas a fazer tudo sozinhas”, que no espaço da formação têm que “fazer aquilo que o formador diz” e “ainda por cima acatar as ideias dos outros”, que esta necessidade de trabalhar com os outros tem gerado uma situação de “mau estar” em alguns dos formandos e que “simples coisas às vezes geram amuos que duram dias”. Para uma parte significativa do público-alvo da formação o verdadeiro problema “são os outros”, fazendo-se assim juz à célebre questão central na filosofia existencial Sartreana. Como nos explica a Sónia através da sua sociologia espontânea, os seus formandos: “de repente estão em situação em que têm que trabalhar com os outros, ouvir as ideias dos outros, dar razão aos outros e isso não é fácil”. Vale a pena ler com atenção um excerto da entrevista com esta nossa entrevistada.

Entrevistador – Em relação ao trabalho pedagógico? Quais são as dificuldades que sente no seu trabalho, quer como mediadora, quer como formadora no Aprender com Autonomia, nos cursos de educação e formação de adultos? Quais são as dificuldades com que se confronta?

Entrevistada – O Aprender com Autonomia é muito para o trabalho em equipa, portanto, para que eles possam saber trabalhar não é. Mas trabalhar em equipa isso é a parte mais difícil, portanto, são pessoas que não estão habituadas a trabalhar em equipa. Nós temos algumas pessoas que nunca na vida trabalharam e têm quarenta, cinquenta anos e agora de repente estão em situação de que têm que trabalhar com os outros, ouvir as ideias dos outros, dar razão aos outros e isso não é fácil porque são pessoas que estão habituadas a fazer tudo sozinhas. Nunca ninguém lhes disse nada, ninguém lhes deu ordens e agora de repente têm que fazer aquilo que o formador diz e ainda por cima trabalhar em grupo e acatar as ideias dos outros, quer dizer que a delas pode ou não ganhar e isso também tem gerado algumas situações de mau estar nalguns formandos. Coisas muito simples, por exemplo, escolher a capa de um trabalho. Isto num grupo de quatro, cinco pessoas, têm ideias e depois a outra pessoa fica amuada porque a sua capa não foi escolhida e porque teve trabalho a fazer a capa e não aceita que pronto, é

uma democracia não é? E que as pessoas votam e que é eleita a que os outros consideram melhor. Estas simples coisas, às vezes geram amuos que duram dias, as pessoas não aceitam que a sua ideia não tenha prevalecido e isto tem sido, neste grupo, o outro curso EFA que tivemos não foi tanto, no outro tinham outros problemas, este o problema maior tem sido de facto o trabalhar em equipa.” (EIL1/pág. 10).

Também a formadora Cátia explicita verbalmente o desafio que é o pôr as pessoas a trabalhar em grupo. Para esta entrevistada o trabalho de grupo “*é uma coisa que é muito difícil*”, “*há pessoas que não aceitam o que os outros dizem*” e às vezes o objectivo de pôr os formandos a trabalhar em conjunto só se consegue após um percurso duro em que os intervenientes quase chegam a andar à “*chapada*”.

“Entrevistador – E costuma fazer um trabalho mais com o grupo faz um trabalho mais individualizado?

Entrevistada – Não, mais em grupo, eu acho que o trabalho de animação é mais de grupo, um trabalho onde se tem que dar e que se tem de ouvir, eles têm que saber trabalhar e funciona muito em grupo, muito raramente eu faço trabalho individual. O único trabalho que é individual é aquela parte da expressão dramática em que obviamente diz respeito a cada um e aí há um trabalho individualizado para depois sair para o grupo inteiro, mas por norma, eu trabalho muito em trabalho de grupo, é uma coisa que é muito difícil, as pessoas não sabem fazê-lo e aposto muito no trabalho de grupo.

Entrevistador – E mais com o grupo grande?

Entrevistada – Depende, neste caso trabalhei, ora deixa cá ver, nas primeiras partes da aula trabalhei com o grupo grande em certos exercícios mas depois para fazerem a apresentação em projecto dividi em quatro, eram dezasseis, dividi em quatro grupos de quatro e funcionaram assim em grupos. Queria ver até que ponto é que eles conseguiam trabalhar em grupo ou não. Há pessoas que não aceitam o que os outros dizem. Tive lá duas que andavam quase à chapada. Tiveram uma boa nota em trabalho de grupo por uma razão muito simples, depois de terem andando assim, de não aceitarem, quase que se tinham batido na aula, conseguiram trabalhar perfeitamente o resto do tempo em grupo, pronto, aí foi conseguido o que eu queria.” (EIL7/pág. 11-12).

Associado à dificuldade por vezes sentida pelos formadores em pôr os formandos a trabalhar em grupo aparece também nos discursos dos entrevistados a dificuldade dos mesmos em “*acatar opiniões*” e aceitar “*críticas*”. Os beneficiários “*não gostam que se diga nada*”, são “*muito picuinhas*”, “*muito queixinhas*”, o que revela que a construção social do trabalho de formar é um espaço onde a democracia local resulta de um processo tenso em que o consenso social negociado não é fácil de fabricar.

É isso que deixam entender os discursos de Cátia, da Sónia ou ainda, de novo, a Maria.

“Entrevistador – Mais alguma dificuldade que se recorde para a realização do seu trabalho?

Entrevistada – A única coisa que correu mal comigo foram as duas primeiras aulas, o resto correu perfeito, só que não gostam, não sei, não gostam que se diga nada, não aceitam críticas mas depois essencialmente é a relação entre eles próprios, são muito picuinhas, são muito queixinhas, quer dizer nunca, nunca, nunca esperei ouvir e ver reacções daquelas em gente adulta, percebo agora as crianças.” (EIL7/pág. 7)

“Toda a gente tem este problema, que é o facto de não acatar opiniões. Eu dou-lhe um exemplo concreto, às nove horas estive lá com eles e uma formadora que já terminou o módulo dela, esteve a apoiar o tema de vida, o último tema de vida, ontem esteve cá e deixou comigo os testes que eles fizeram no último dia com ela, as avaliações e a avaliação do tema de vida, que é individual, formando a formando e agora estive lá e dei a elas para lerem e assinarem porque os formandos devem ler e assinar e dizer se concordam ou não e uma das formandas, quando eu lhe dei, olhou para aquilo e disse logo: “não concordo nada com isto!”

E o que é que a formadora tinha escrito: “Deve controlar o seu estado emocional” que é uma pessoa que não está nada bem psicologicamente, não tem estado ao longo do curso, tem estado a fazer tratamento psiquiátrico e a formadora na avaliação escreveu isto, portanto, diz que sim senhor, desenvolveu o trabalho bem, que foi positivo, que é uma pessoa que trabalha bem mas que realmente não está estável e pronto só o facto de ler ali aquilo, ficou logo revoltada: “mas quem é esta pessoa para me dizer isto! Não têm nada que me dizer isto, pronto, eu já sei que vai ficar o dia inteiro chateada.” (EIL1/pág. 11)

“(…) uma das outras dificuldades que eu notei, é que havia pessoas que não respeitavam tão bem as experiências de outras pessoas por já haver algum conflito entre elas, notei um bocado isso. Que as pessoas não estavam interessadas em saber, eu solicitava realmente a participação e havia pessoas que não queriam participar, não tinham nada a dizer, nem queriam ouvir os outros.” (EIL11/pág. 7).

Uma outra prova do trabalho de formar é a gestão da heterogeneidade dos saberes e competências de que os beneficiários são portadores. Vejamos então o que significa o enfrentar do desafio de respeitar a singularidade de cada formando e em simultâneo fazer com que todos eles cheguem a bom porto e possam ver-lhes reconhecidas e validadas as competências de base oficialmente definidas.

7.6. Gerir diferenças do zero aos oitenta

O modelo cultural que identifica a heterogeneidade dos saberes e competências dos adultos que frequentam os cursos EFA como uma dificuldade do trabalho pedagógico informa-nos que uma das coisas que dá mais trabalho aos formadores *“é o lidar com a diferença muito grande às vezes do background dos formandos”*. Estamos a falar de uma diferença que pode ser percebida como indo do *“zero para o oitenta”*. Em certas situações pedagógicas os formadores sentem que a gestão da heterogeneidade se apresenta como um desafio de tal modo *“complicado”* que é *“como estar a aprender uma língua estrangeira com uma pessoa que nunca abriu a boca para falar aquela língua e outra que viveu metade da vida no país onde aquela língua se fala”*. Os colegas de línguas sentem particularmente o problema da diferença de conhecimentos e de competências dos adultos que têm pela frente. Diferenças muito grandes são percebidas como um acréscimo de dificuldade do seu trabalho *“porque as estratégias e as ferramentas são diferentes para uns e para outros”*, *“um grupo grande é*

complicado” e “é um desafio ao formador lidar com um grupo heterogéneo”. Os grupos com que efectivamente se trabalha são percebidos como “demasiadamente heterogéneos”. A heterogeneidade e a diferença de capacidades, é assim, para uma boa parte dos formadores entrevistados uma dificuldade com que se confrontam no seu trabalho e um verdadeiro desafio ao qual têm que fazer face.

Esta prova aparece com toda a força no discurso do Leonardo, formador da área de competência-chave de Inglês para quem lidar com diferenças muito grandes resultantes dos saberes e das competências de que os adultos são portadores num grupo com muitos elementos é tarefa *“complicada”*. Se a formação EFA tem como um dos seus pressupostos fazer um trabalho assente nas competências de cada adulto numa lógica que se quer singularizada isso é óbvio que não é tarefa fácil de levar à prática.

“(…) a segunda coisa que me dá mais trabalho é o lidar com esta diferença muito grande às vezes do background dos formandos, porque estamos a falar de uma diferença às vezes do zero para o oitenta (...) é como estar a aprender uma língua estrangeira com uma pessoa que nunca abriu a boca a falar aquela língua e outra que viveu metade da vida no país onde aquela língua se fala, portanto, os colegas de língua também têm este problema, diferenças muito grandes no grupo é muito mais difícil porque as estratégias e as ferramentas são diferentes para uns e para outros e às vezes num grupo grande é complicado. Se os grupos fossem mais pequenos era mais fácil mas a tendência é para aumentarem cada vez mais, agora já vai em vinte, ora está a ver, um grupo com três, quatro, cinco velocidades diferentes, vinte pessoas é muito difícil de se conseguir lidar (...)” (EIL15/pág. 13).

Os grupos são percepcionados como sendo demasiadamente heterogéneos o que ao nível da aprendizagem do Inglês faz com que este seja um real obstáculo a ultrapassar. Fazer um *“acompanhamento individualizado”* com vinte formandos exigiria um trabalho desde logo ao nível da preparação da formação que fosse ao encontro da situação específica de cada formando o que os formadores nem sempre conseguem despende por ausência de tempo que é consumido noutras actividades que por vezes conciliam com a formação EFA. O tempo de preparação não é financiado e portanto não é pago, o que os faz, ainda que por vezes *“roubem tempo”* a outros compromissos profissionais, com que não consigam responder às exigências prescritas de realização de um trabalho formativo feito sobre o singular.

“Entrevistador - Entre os formandos, sente contrastes?”

Entrevistado - Há sim, os grupos são tudo menos homogéneos, é quase impossível encontrar grupos homogéneos, é uma dificuldade, é um desafio ao formador lidar com um grupo heterogéneo, eles são demasiadamente heterogéneos, mas é quase impossível, não, não se consegue encontrar grupos homogéneos na formação.” (EIL5/pág. 14).

“Entrevistador – E em termos pedagógicos faz mais um trabalho com o grupo, mais individualizado? Como é que isso...”

Entrevistado – Devia ser individualizado mas com vinte formandos, no início eram vinte depois foram desistindo alguns, acho que acabámos com dezasseis, é complicado, portanto, as pessoas precisavam de um acompanhamento individualizado, por aquilo que eu disse de eles estarem a vários níveis, alguns demonstrarem mais dificuldades do que outros, alguns precisavam de um acompanhamento individualizado mas é complicado porque ainda por cima tendo em conta que em termos financeiros como eu expliquei há bocadinho, o POPH, devido aquela regra só paga as horas que eu estou na sala. Não paga a preparação, não paga a avaliação e são muitas horas por fora e tenho outras actividades que tenho que fazer e tenho muitas vezes que roubar tempo às outras actividades.” (EIL6/pág. 12-13).

A entrevista com o formador Leonardo permitiu um testemunho muito rico para que se perceba esta dificuldade da gestão da heterogeneidade ao nível específico da área de competência-chave do Inglês. O facto desta área de competência ter uma temporalidade menor do que o resto das áreas de competência-chave é visto como um handicap acrescido no trabalho do formador e na progressão da aprendizagem dos formandos. Em cem horas de formação “*não se consegue fazer milagres*”. Na sua opinião mais horas de formação ao nível do Inglês seriam benéficas na aprendizagem dos formandos. Vejamos ainda com atenção as palavras do Leonardo na primeira pessoa:

“Entrevistador – E em relação à aprendizagem e o desempenho dos formandos nota que há diferenças?”

Entrevistado – Há, há claramente, portanto, tem a ver com o empenhamento deles não é, portanto, como eu disse no início, tracei lá um quadro, na primeira sessão, depois na última voltamos a falar disso, eu pus ali bolinhas e disse nem toda a gente vai começar esta corrida ao mesmo nível, há pessoas que começam aqui, estão na iniciação, agora quero ver o percurso, os progressos que a pessoa vai fazer e tirando um caso ou outro, houve progressos, claro que isto em cem horas não se consegue fazer milagres, não é. E houve essas dificuldades todas nos temas de vida, muitas vezes se calhar as pessoas que já tinham conhecimentos é que progrediram, as outras que tinham menos conhecimentos andaram um bocadinho ali a ver navios embora fizessem sempre algumas tarefas, aquelas, o que elas precisavam era iniciação mas isto, elas entram, no B2 é que se dá iniciação, entram no B3 já não é iniciação, já é o desenvolvimento, portanto, têm que apanhar o barco e tentar acompanhar, é sempre complicado.” (EIL6/pág. 16-17).

“Entrevistador – Quando diz que em cem horas não se pode fazer milagres, considera que é pouco tempo?”

Entrevistado – É, o inglês é discriminado em relação às outras disciplinas da componente base, as outras todas tem duzentas ou cento e cinquenta horas, acho que é duzentas, TIC, Linguagem e Comunicação, Matemática, depois o Inglês não, Língua Estrangeira que habitualmente é sempre o Inglês só tem cem horas.

Entrevistador – Hum, hum e na sua opinião deveria haver mais horas?

Entrevistado – Mais horas.” (EIL6/pág. 17).

“Entrevistado – Por exemplo no curso anterior, só para dar um exemplo, no curso anterior EFA que eu dei cá, o primeiro que eu falei à bocadinho, era para Técnicos Comerciais e tinha as cem horas na componente base de Inglês mas e depois tinha para aí duzentas e tal horas em Língua Estrangeira na parte profissional que eu também dei, como era para ser Técnico de Vendas,

Assistentes Comerciais, tinha essa parte toda, aí trezentas e tal horas, aí já se fez sentir diferenças, as pessoas, algumas, no final passava ali uma gravação qualquer comercial e eles percebiam imediatamente, a maior parte, notou-se claramente melhorias em todos, aqui em cem horas, só tiveram a componente base e não se notou tanto.” (EIL6/pág. 17).

Ou ainda:

“Entrevistador – Em relação ao seu trabalho com os formandos quais são as dificuldades que sente no trabalho como formador de educação e formação de adultos nos cursos EFA. Quais são as maiores dificuldades que sente quando tem que fazer o seu trabalho?

Entrevistado – Pois a maior dificuldade aqui é mesmo específica do Inglês, portanto, é assim, o Inglês eles entram cá e depois há pessoas com níveis completamente diferentes, se pegarmos no quadro europeu de línguas, temos pessoas que nunca tiveram inglês na vida e têm muitas dificuldades em aprender, precisavam mesmo de iniciação e este ano apanhei pessoas que estiveram na Inglaterra vários anos, portanto, aquilo vai de um extremo ao outro e depois como é que se lida com essas pessoas todas em cem horas, é muito complicado, trabalha-se a três, quatro, cinco velocidades na mesma turma, depois temos trabalho em conjunto para fazer, que são os temas de vida, isso é que é muito complicado na especificidade das línguas, da língua do Inglês, já tenho falado com outros colegas que trabalham nesta área, é sempre essa dificuldade, as turmas nunca são homogêneas e para trabalhar línguas isso é muito difícil.”

No mesmo sentido se pronuncia Anabela, licenciada em Ciências Sociais, que forma na área tecnológica, para quem a heterogeneidade ao nível das idades, dos saberes, das competências, de capacidade de assimilação dos próprios saberes e da relação diferencial aos saberes e competências em determinadas áreas por parte dos formandos coloca dificuldades. O domínio das tecnologias da informação e da comunicação é um bom exemplo dos contrastes sociais que podem estar presentes no espaço da formação. Como a mesma nos relata, enquanto “*um jovem de vinte anos domina tudo*” se calhar “*uma pessoa já com quarenta ou cinquenta anos nunca viu um computador há frente*”.

“A relação com os formandos, é assim, eles a nível de aquisição de conhecimentos teóricos por vezes é muito complicado, uns, pronto, derivado à idade não é. O que acontece por vezes é que os grupos EFA são bastante heterogêneos, ou seja, nós temos por exemplo jovens próximos dos 20 anos, pronto, no entanto já têm um percurso de vida, depois temos pessoas de 50 e 60 anos, quer dizer, é lógico que a capacidade de assimilação de uma jovem de 20 anos ou de um jovem de 25 anos é diferente de um de 60, sem dúvida não é, inclusivamente hoje em dia que utilizamos as TIC para tudo. Um jovem de 20 anos domina tudo e se calhar uma pessoa já com 40 ou 50 que nunca viu um computador há frente é muito mais difícil para ele se conseguir adaptar. A nível de conhecimentos, claro que se calhar uma 4ª classe de quem a fez há 50 anos atrás era muito melhor, passo a expressão, do que quem fez uma 4ª classe agora, portanto, tudo isso, se calhar há uns com menos dificuldades se nós lhes propusermos fazer um texto, por exemplo e há outros que se for para escrever não, porque não têm vocabulário (...)” (EIL10/pág. 8).

No caso do modelo cultural oposto ao modelo da heterogeneidade constatamos que a ideia de homogeneidade está associada a uma percepção de facilidade do trabalho pedagógico. A prova do trabalho dos formadores, surge então, como demonstra a objectivação do primeiro modelo, quando se tem que fazer face à heterogeneidade

presente no contexto da formação. Outra provação encontrada no discurso dos técnicos responsáveis pela implementação no terreno da Iniciativa Novas Oportunidades é o desafio de trabalhar também com públicos cujo nível de iliteracia é percebido como uma dificuldade acrescida para o seu trabalho.

7.7. A baixa literacia como obstáculo pedagógico: Ultrapassar isto é qualquer coisa que ainda está por fazer

A isotopia que nos permite compreender que a baixa literacia⁹³ dos destinatários da Iniciativa Novas Oportunidades é um desafio efectivo com que alguns dos “*profissionais*” se confrontam nos seus quotidianos de trabalho objectiva-se assim em enunciações discursivas que nos dizem que “*o baixíssimo nível de preparação escolar dos formandos*” é uma “*dificuldade*”, que as pessoas têm por vezes uma “*enorme dificuldade*”, por exemplo, em “*ler um edital da Câmara*” ou uma simples “*notícia de jornal*” e que este tipo de dificuldades são “*barreiras reais a um processo de formação consequente*” em que “*ultrapassar isto, dar a volta a isto*” é percebido como qualquer coisa que “*ainda está por fazer*”. O discurso do Mário, o formador de Linguagem e Comunicação põe em evidência uma das dificuldades centrais sentidas por alguns dos formadores EFA. A somar “*à postura habitual*” associada à falta de motivação para a formação, acrescenta-se por vezes, o “*baixíssimo nível de preparação escolar*” e até “*intelectual*”, os interesses “*vulgares*” de que os destinatários se “*alimentam em termos intelectuais*” como “*as bisbilhotices das telenovelas*” ou os “*concursos verdadeiramente aberrantes que temos*” o que faz com que isso se traduza

⁹³ A invenção social da iliteracia como “*problema social*” emerge à medida que transformações societárias estruturantes da vida dos indivíduos bem ilustradas em algumas visões da sociologia contemporânea tais como Sociedade da Informação (Lyon, 1992), Sociedade em Rede (Castells, 2002), Economia do Conhecimento (Giddens, 2008), Sociedade Pós-Industrial (Bell, 1973) permitem perceber a importância das práticas da leitura e da escrita e dos seus usos respectivos na inserção social dos indivíduos nas mais variadas esferas da vida social e como recursos básicos que permitam proteger a queda dos mesmos nas novas formas de “*exclusão social*” (Paugam, 1996). Em Portugal, um primeiro inquérito nacional de carácter extensivo sobre a literacia dos portugueses coordenado por Benavente (1996) foi decisivo para que viesse a público a emergência deste facto social como “*problema público*” merecedor de atenção pelas instâncias oficiais. Mais recentemente a tese de doutoramento de Ávila (2005) reforça claramente a ideia de como a iliteracia é um desafio estruturante da sociedade Portuguesa que está longe de estar ultrapassado, o que reforça a pertinência da realização de estudos em profundidade sobre a intervenção dos técnicos que trabalham com a população adulta portuguesa no sentido de elevar as suas qualificações e competências e dos modos como enfrentam este desafio. Pensamos que a nossa dissertação sem aprofundar o que seria necessário (muito longe disso) em torno desta questão permite levantar algumas pistas interessantes a aprofundar no futuro.

num determinado “*substrato mental*” que “*dificulta e de que maneira*” o acto de formar.

Vejamos as palavras do Mário, formador de Linguagem e Comunicação, na primeira pessoa:

“(...) se juntarmos a isso o baixíssimo nível de preparação, não estou a falar em termos de capacidades, mas preparação escolar, desde logo, e até intelectual, pronto, que as pessoas consomem, nós sabemos, de que é que se alimentam em termos intelectuais, não é, das bisbilhotices das telenovelas, daqueles concursos perfeitamente aberrantes que temos, quer dizer, o seu universo mental é esse, podem ter uma vida desgraçada, mas estão preocupadíssimas com o véu que levava a noiva do príncipe não sei quantos, isso aí, sabemos isso, não é, portanto, esse substrato mental, e eu não estou a culpar as pessoas disto, isto é fruto, isto tem razões para ser assim, mas é uma realidade, portanto, isso dificulta e de que maneira, quer dizer é mais qualquer coisa a somar à postura habitual do porquê que se vai para a formação. Estas são barreiras reais a um processo de formação consequente e ultrapassar isto, dar a volta a isto, é qualquer coisa que eu ainda penso que ainda está por fazer” (EIL4/pág. 11).

O desafio que resulta do ter que fazer face a baixas competências de literacia coloca-se também ao nível do Inglês. Como nos diz o formador entrevistado, são as pessoas que “*menos estudaram anteriormente que mais dificuldades têm em dar o salto*”, o que o leva a ter o cuidado de a quando da realização do trabalho pedagógico não se esquecer de “*ter isso em conta*”. Os formandos de um curso B3 podem entrar com níveis de escolaridade muito diferenciados desde que não tenham cumprido na totalidade o 9º ano de escolaridade. Uma escolaridade mais elevada parece ser favorável a uma melhor consolidação e desenvolvimento das aprendizagens e das competências em Língua Inglesa, apesar disso poder não ser verdade em todas as situações.

“Entrevistador – Na sua opinião que importância é que tem o perfil dos adultos formandos, essa descrição que me esteve a fazer, no funcionamento do trabalho pedagógico de um formador EFA? De que forma é que pode ter influência...”

Entrevistado – O perfil, em termos de língua, tenho que ver quais são as competências que eles já têm. É assim, quando menos habilitações, há pessoas às vezes que têm só a 4ª classe depois podem ir fazer o 9º ano, podem ir fazer um B3 se quiserem. Sei que há partida essas pessoas têm maiores dificuldades, não sei explicar isso. Quanto menos estudaram anteriormente mais dificuldades têm para dar o salto. Tenho que ter isso em conta, esse contexto, não quer dizer que nunca tenham estudado inglês e depois já não vão conseguir, já apanhei pessoas que nunca tinham estudado e começaram a estudar e tinham mesmo jeito para aquilo, portanto, tem que se ter isso em conta” (EIL6/pág. 17-18).

Também Maria, a Engenheira Alimentar, que para além de formadora num curso EFA é técnica de diagnóstico num Centro Novas Oportunidades, se depara com o facto de algumas pessoas “*não terem perfil*” para a frequência da Iniciativa Novas

Oportunidades. Neste momento esse é o seu “problema”, a sua “angústia”. O que fazer com as pessoas que não têm perfil? Quando “a gente vê que a pessoa intelectualmente não vai lá” e quando alguns dos candidatos no momento do diagnóstico referem explicitamente “eu saí da escola porque não tinha cabeça para a escola”. À dificuldade associada há ausência de perfil, quer para o encaminhamento para o processo de reconhecimento e validação de competências, quer para outro tipo de formação complementar ou alternativa (como o encaminhamento para um curso EFA, por exemplo) junta-se a ausência de ofertas formativas numa região, que viu reduzir drasticamente os financiamentos para a formação. O drama para esta entrevistada coloca-se na tensão entre a necessidade a que é obrigada de dar um encaminhamento aos “casos” em análise e a ausência de soluções que o sistema formativo disponibiliza para estas pessoas. A situação agrava-se quando o não encaminhamento para uma qualquer oferta formativa pode implicar o corte de subsídios recebidos do Estado por algumas destas pessoas.

“Entrevistador – Ajude-me lá a compreender isto, portanto, quando eles são identificados como não tendo perfil o que é que lhes pode acontecer...”

Entrevistada – (Risos) Olhe, isso é o meu problema neste momento, a minha angústia é essa. O que é que eu faço com as pessoas que não têm perfil, porque não têm perfil, nem há respostas formativas e mesmo nalguns casos em que poderia haver respostas formativas, as pessoas também não, não estou a dizer mal, portanto, não há muitas respostas formativas, mas há pessoas que nem para RVCC nem para qualquer resposta formativa, que a gente vê que a pessoa intelectualmente não vai lá. Alguns até me dizem, eu saí da escola porque não tinha cabeça para a escola, pronto e é um trabalho, fizeram a sua vida a fazer trabalho não qualificado, há pessoas com 55 ou 60 anos como eu já recebi, 63 anos, é uma pessoa que vai aumentar as suas qualificações agora que motivação é que a pessoa tem para isso, mas há pessoas que sim, que querem, aí não estudei então agora é que eu vou estudar e têm orgulho, têm gosto e fazem gosto nisto. Portanto, é o meu drama, o que fazer com as pessoas que não têm perfil porque eu acho que não me cabe a mim também dizer a esta pessoa, vai deixar de receber subsídio, não sou eu que tenho de decidir isso e a pessoa não tem culpa de ter tido o percurso que teve na vida, portanto, eu não sei o que fazer com elas, eu tenho que fazer os registos a nível do SIGO, não sei o que fazer com elas, deixo-as em diagnóstico, vou cumprindo os timings que têm que ser cumpridos até ao diagnóstico e no diagnóstico paro e não sei o que fazer com elas porque encaminhar para uma resposta formativa, ela não existe e a partir do momento em que eu encaminho a pessoa, portanto, eu já não posso fazer nada em termos de SIGO e às vezes, eu não sei, com estas mudanças que nós estamos a viver neste momento em termos políticos e de novas orientações, se poderá haver alguma solução, ou se eu poderei fazer alguma coisa a nível de SIGO que diga assim, pronto, não, a pessoa para por aqui, não avança mais. Neste momento eu não tenho opção, eu faço o encaminhamento, eu tenho que encaminhar para alguma coisa, tenho que o encaminhar, ou vai para um curso EFA, ou vai para a escola. Por exemplo, as pessoas que não sabem nem ler nem escrever que eu atendi aqui a semana passada, um grupo. Eles são encaminhados para cá e a gente tem que resolver alguma coisa com eles. Existe um curso que é competências básicas a nível de escola que é mesmo destinado às pessoas que não sabem ler nem escrever, então, encaminhei-os para a escola mas eu tenho a certeza que a maior parte daquelas pessoas não vai dar continuidade...” (EIL11/pág. 27-28).

O sistema de sentidos opostos ao modelo cultural que nos diz que a baixa literacia dos destinatários gera dificuldade na acção pedagógica dos “*profissionais*” de educação e formação de adultos diz-nos assim que o “*baixíssimo nível de preparação escolar não é dificuldade*”, que “*as pessoas não têm uma enorme dificuldade para ler um edital da Câmara*” ou uma “*notícia de jornal*” e que “*estas não são barreiras reais a um processo de formação*” que se quer “*consequente*”. Se o anterior modelo remete para os formadores que sentem nas suas áreas de formação, por exemplo, nos casos acima descritos, a Linguagem e Comunicação e o Inglês, uma dificuldade acrescida no seu trabalho derivado dos baixos níveis de literacia do seu público-alvo, no caso do anti-modelo esse problema não se coloca. A provação que a seguir se apresenta mostra-nos de forma interessante os modos individuados pelos quais os “*profissionais*” que trabalham na educação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades enfrentam o trabalho que têm que fazer com o público-alvo. Nem todos os formadores enfrentam da mesma maneira o tipo de provas que têm pela frente. Algumas das provações são específicas de determinadas áreas de formação. É o caso da Matemática para a Vida.

7.8. Ultrapassar o gigante Adamastor: O bicho papão da matemática

A isotopia que objectiva a representação dos adultos formandos face a determinados saberes como um obstáculo a ultrapassar no trabalho de formação permite-nos constatar que no início de alguns dos cursos existe uma “*reticência face à matemática que é preciso combater junto dos adultos*”, que a matemática “*tem sido vista ao longo dos anos como o bicho papão do ensino*”, que muitos formandos face ao insucesso escolar anterior vêem a matemática como sendo aquela área que poderá “*levantar problemas*” à sua presença nos cursos EFA, que ultrapassada essa fase “*as coisas correm relativamente bem*” e que “*ultrapassar essa fase varia de grupo para grupo*”. O exemplo do Fernando é muito ilustrativo deste tipo de provação. Segundo nos diz este formador da área de competência-chave de *Matemática para a Vida*, a educação e formação de adultos desperta-lhe bastante interesse e é uma coisa que segundo o próprio se faz com “*relativa facilidade*”. Na sua área em concreto o único obstáculo com que se confronta no início das acções de formação é a “*reticência inicial*” de uma parte significativa dos formandos ao “*bicho papão*” da matemática. Face a trajetórias de insucesso escolar anteriores os formandos vêem inicialmente a matemática como sendo

“aquela área” que poderá levantar de início alguns “problemas”. Uma vez estes receios iniciais ultrapassados trabalha-se bastante bem com estas pessoas e não se sente “dificuldades significativas de registo”. A representação negativa face à Matemática assente nos mitos incorporados anteriormente acaba por não se revelar um obstáculo de maior.

“(...) enquanto formador nos cursos EFA eu faço com muito gosto, confesso, a educação e formação de adultos. É uma área que me desperta bastante interesse. Faz-se com relativa facilidade. Os adultos, por norma estabelecem com eles uma boa relação, há uma relação de empatia, nunca tive problemas de maior. Na minha área em concreto, na Matemática para a Vida, há sempre uma reticência inicial da maior parte deles mas depois acaba por ser ultrapassada e trabalha-se bastante bem com eles.

Entrevistador – Quando o Fernando está a dizer que há uma reticência inicial isso deve-se?

Entrevistado – Em relação à área de competência-chave propriamente dita, portanto, a matemática foi ao longo de muitos anos um bicho papão do ensino e muitos deles face ao insucesso escolar da altura, vêem inicialmente a matemática como sendo aquela área que poderá levantar logo de início alguns problemas na sua presença nos cursos EFA mas depois isso acaba por ser ultrapassado.” (EIL2/pág. 3-4).

Por fim, apresenta-se a última provação do trabalho de formar na relação dos formadores com os destinatários da formação e que remete para a necessidade de enfrentar a “imprevisibilidade do trabalho pedagógico”. Ao contrário do que se poderia pensar o trabalho dos formadores não é assente num mundo de certezas. Estar preparado para fazer face à imprevisibilidade é “um caminho muito longo que se vai construindo”.

7.9. A prova da imprevisibilidade: Nunca estamos preparados para tudo aquilo que nos vai acontecer

A isotopia que nos mostra que a imprevisibilidade do ofício de formar é uma provação a enfrentar pelos formadores permite-nos perceber que “por muita experiência” que estes “profissionais” possam ter “nunca estão preparados para enfrentar” todas as situações que lhes podem aparecer inesperadamente no seu quotidiano de trabalho. A imprevisibilidade na construção colectiva da acção pública no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades em qualquer momento pode bater à porta: “há sempre momentos que nós não estávamos à espera”, a “formação toda”, “específica, escolar, académica” é percebida como não sendo suficiente para fazer face a todas as eventualidades que se tem que enfrentar. A imprevisibilidade do trabalho formativo é efectivamente uma prova forte do trabalho que se tem que levar a cabo na vida de trabalho de todos os dias.

A entrevista com o Mário, o formador de Linguagem e Comunicação, permite-nos perceber a prova da imprevisibilidade do trabalho de formar naquilo que a específica.

“Tenho dificuldades de duas ordens, uma pessoal, desde logo, que é a seguinte, por muita experiência que possamos ter, por muito que possamos ler, nunca estamos preparados para enfrentar tudo aquilo que nos vai aparecer, portanto, existem sempre momentos que nós não estávamos à espera. A nossa experiência toda e a nossa formação toda e auto formação, formação específica, escolar, académica, etc, não nos preparam para todas as eventualidades que temos de enfrentar. É um caminho muito longo que se vai construindo e umas pessoas vão atingindo digamos assim um grau de, não diria perfeição porque isso, não sei que palavra usar, mas no geral proficiência se quisermos e outras menos, portanto, há níveis, portanto, essa é uma dificuldade que eu tenho que reconhecer.” (EIL4/pág. 10).

Ao modelo de imprevisibilidade aqui identificado juntam-se mais duas grandes áreas de incerteza com que convivem os actores que trabalham nos cursos EFA e nos Centros Novas Oportunidades. A incerteza que resulta da sua condição face ao trabalho, em muitas situações, uma condição precária de *“instalação na precariedade”* (Castel, 1998:527) em que não se sabe se vai haver oferta futura de formação de modo a que possam dar seguimento à sua actividade. E ainda a incerteza que resulta de em algumas das entidades, como é o caso da associação de desenvolvimento local onde realizamos o estudo, serem as pessoas que lá trabalham a produzirem a existência da própria organização. Em boa parte das situações, os *“profissionais”* da educação e formação de adultos trabalham nesta tripla incerteza. A incerteza face a terem ou não emprego no futuro próximo. A incerteza associada à imprevisibilidade da especificidade do trabalho que têm que levar a cabo com cada indivíduo singular e com cada grupo específico de formação e a incerteza na capacidade de fazer existir a própria organização onde trabalham. A imprevisibilidade e a incerteza é assim também um verdadeiro desafio produzido pela necessidade de levar a cabo esta medida de política pública tal como ela se produz socialmente no contexto societal da sociedade portuguesa contemporânea.

O modelo cultural oposto ao modelo da prova da imprevisibilidade permite-nos dizer que os formadores estariam preparados para enfrentar todas as situações inesperadas com que se deparam nos seus quotidianos de trabalho, que sua experiência e formação específica, escolar, académica, permitem-lhes uma boa preparação para todas as eventualidades que têm que fazer face e que a prova da imprevisibilidade não é uma dificuldade sentida na construção social da acção pública de formar os adultos pouco escolarizados. Este anti-modelo seria assim o modelo cultural da previsibilidade e das

certezas do trabalho formativo. A que não parece de todo corresponder o trabalho dos técnicos que levam a cabo o seu trabalho no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades.

Para além do sistema de avaliações aqui analisado é importante que olhemos para uma outra dimensão do trabalho de formar. Se as avaliações remetem para os desafios com que os formadores e outros profissionais EFA têm que enfrentar a quando a realização do seu trabalho com os adultos num determinado momento sócio-histórico e num determinado contexto espacial, quais são as gratificações do trabalho de formar? O que faz com que os “*profissionais*” que têm a seu cargo este desafio de elevar a qualificação e a certificação da população portuguesa “*adulta*” fracamente qualificada sintam que o seu trabalho vale a pena? Dois grandes tipos de gratificação emergem da análise do material empírico. Um primeiro tipo que resulta da percepção de um efeito positivo resultante da intervenção do seu trabalho sobre a vida dos outros sobre os quais se actua na relação social de formação e um segundo grande tipo que remete para a percepção dos efeitos das relações sociais estabelecidas a partir do trabalho de formação sobre o desenvolvimento de si.

7.10. As gratificações do trabalho de formar: Valorizar a vida dos outros

A isotopia que objectiva os sistemas de sentidos associados ao modelo que nos diz que um dos principais aspectos da gratificação do trabalho dos formadores é a percepção de um efeito positivo sobre a vida dos outros com os quais se trabalha permite-nos constatar que a gratificação acontece quando se sente que a área de formação em que se fez a intervenção “*contribuiu alguma coisa na vida das pessoas*”, que “*as pessoas aprenderam*”, quando se percebe que as pessoas “*desenvolveram competências*”, quando “*as pessoas utilizam as competências que aprenderam no seu dia-a-dia*”, quando após a formação se vê que “*os formandos conseguiram integrar o mercado de trabalho*” e quando se constata “*a mudança que grande parte dos formandos atravessa*”. Ter contribuído para melhorar a vida dos destinatários a partir de grandes ou das mais pequenas transformações, seja ao nível da elevação da escolaridade, do reconhecimento e do desenvolvimento de competências, da melhoria de pequenos aspectos da cidadania quotidiana ou da conquista de um emprego, são factores que emergem efectivamente nas representações dos formadores entrevistados como fazendo parte de um sentimento de realização de si.

O testemunho do Américo é muito elucidativo de como uma das principais gratificações dos formadores que trabalham na Iniciativa Novas Oportunidades é a percepção de um efeito positivo sobre o outro sobre o qual se trabalha. Sentir que do resultado da sua intervenção resultou uma mudança e *“perceber que tivemos um papel importante nessa mudança”*, sentir que se conseguiu ajudar as pessoas a *“serem protagonistas de um processo que as torna mais felizes, mais produtivas, melhores pais, melhores cidadãos”*, que se ajuda as pessoas *“a serem mais felizes, melhores”* é algo que provoca *“imensa satisfação”*:

“Entrevistador - E em termos dos aspectos gratificantes da sua actividade como formador o que é que destacaria?”

Entrevistado - É o assistir e perceber que tivemos um papel importante nessa mudança, por exemplo, às vezes chegam-nos cá pessoas com uns quarenta, cinquenta anos e que tiveram vidas, é pá, complicadas, difíceis, infelizes, miseráveis mesmo e vemos que nós ajudamos, conseguimos ajudá-las para elas serem protagonistas de um processo que as torna mais felizes, mais produtivas, melhores pais, melhores cidadãos, isso dá-nos uma gratificação enorme. Sentimos efectivamente que com o que fizemos ajudámos as pessoas a serem mais felizes, melhores, é pá, isso dá-nos imensa, imensa satisfação.” (EIL15/Pág. 7).

No mesmo sentido se pronuncia o formador de Matemática para a Vida, o Fernando, que assinalando igualmente o reconhecimento que sente pela mudança que parte significativa dos formandos *“atravessa”* desde que começa o curso até que acaba, quer ao nível do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento académico e muitas vezes do desenvolvimento cívico, não deixa de assinalar uma mudança singular inerente à sua área de formação que identifica como *“uma grande mais-valia para si”*. O reconhecimento por parte dos adultos do facto de alguém os fazer mudar de opinião face à matemática.

“Entrevistador – E em relação aos aspectos gratificantes da sua actividade como formador quais são os aspectos que...?”

Entrevistado – Como lhe disse, o reconhecimento por parte dos adultos do facto de alguém os fazer mudar de opinião face à matemática é uma grande mais-valia para mim e depois ver a mudança que grande parte deles atravessa desde que começa o curso até que acaba, o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento académico também, como é obvio e muitas vezes o desenvolvimento cívico. A parte cívica, a atitude cívica das pessoas desde o início até ao fim vê-se que é um aumento gradual e imenso.” (EIL2/Pág. 8).

Também Maria Eduarda destaca este aspecto da gratificação em resultado da percepção de um efeito positivo na vida do outro a partir da intervenção realizada no seu módulo, neste caso a área de Cidadania e Empregabilidade. A gratificação resulta do facto de sentir que de alguma forma o módulo em que deu formação contribuiu para alguma

coisa na vida das pessoas, que elas “*aprenderam*”, que “*desenvolveram competências*” e que utilizam as competências no dia-a-dia:

“E também quando eu sinto que de alguma forma o módulo em que eu dei formação contribuiu para alguma coisa na vida das pessoas não é, e que elas aprenderam, que elas desenvolveram competências e que utilizam as competências no seu dia-a-dia.” (EE1/pág. 10).

O discurso de Daniela que tal como Maria Eduarda é formadora de Cidadania e Empregabilidade reforça este sentimento de gratificação que resulta da percepção de uma intervenção positiva sobre o outro, destacando o facto de alguns dos formandos, infelizmente menos do que ela esperaria, conseguirem integrar o mercado de trabalho. Por vezes são pequenas conquistas ao nível da cidadania que são factor de gratificação, fazer com que as pessoas passem a ter cartão de eleitor, noutros casos ainda, como atrás já assinalamos, são transformações que apontam para uma verdadeira conversão de si por parte da população com quem se trabalha, ao ponto de se poder ficar espantado com uma evolução “*extraordinária*” que faz com que no final do curso a pessoa “*já se vista de outra forma*” e tenha ganho uma “*outra abertura*” ao mundo. Outras vezes, a gratificação resulta de mudanças percebidas não só nos próprios destinatários mas inclusivamente também sobre os seus descendentes. Estaríamos aqui perante um efeito intergeracional potencial da Iniciativa Novas Oportunidades, que Lucília Salgado identificou num estudo recente. A um efeito de valorização das aprendizagens dos próprios beneficiários da medida acrescentar-se-ia um efeito da consciencialização das aprendizagens educativas para os filhos dos frequentadores da iniciativa. Do espaço pedagógico do curso de formação de adultos irradiaram-se para o espaço pedagógico doméstico as disposições para a aprendizagem gerando-se assim um efeito de “*dupla oportunidade na família*” (Salgado, 2011).

“Entrevistador – E quais são os aspectos gratificantes na tua actividade como formadora? Já tiveste ainda há pouco a falar.

Entrevistada – Sim, é exactamente ver que as pessoas conseguem com estas formações, algumas, poucas, infelizmente, são menos do que aquelas que eu esperaria que fossem mas é realmente as pessoas conseguirem-se integrar no mercado de trabalho, é as pessoas, muitas delas, às vezes entram para a formação em estados depressivos, com depressões clinicamente reconhecidas e depois vão melhorando ao longo da formação. As últimas que eu tive agora no NERA, impressionou-me, o primeiro dia de formação, eu olhei para aquela senhora, nova, quarenta anos e estávamos a falar do quem é que vota, e ela disse-me assim, eu nem tenho cartão de eleitor, digo eu assim, eu não acredito, você não tem cartão de leitor, não, bom, depois eu comecei lá com o meu discurso todo, das vantagens que tínhamos de ter um cartão de eleitor e votarmos e aquelas coisas todas e depois na semana seguinte ou na outra, já não me recordo, vem ela, olhe, é só para lhe disser que já fui tirar o meu cartão de eleitor, que é para você não, que eu disse assim, quem não tirar o cartão de eleitor até ao final do curso eu vou chumbar e

ela, aí, mas foi na brincadeira, e ela depois disse-me assim, já fui tirar o cartão de eleitor para você não me chumbar e tal, e eu disse, pronto, então já se pode considerar, quase, quase, quase passada, e pronto, mas, é no fundo também a gente perceber que o que disse serve para as pessoas pensarem nas coisas e fazerem depois qualquer coisa e há assim várias situações deste tipo, de sentir que se muda qualquer coisa. Eu tive uma senhora também, são poucos os exemplos, também é verdade, mas tive uma senhora uma vez, foi o primeiro curso EFA da Associação, chegou aqui, começou a chorar, porque não sabia nada, porque tinha levado a vida toda em casa, porque o marido era muito bom para ela mas ela levou a vida a cuidar dos filhos, do marido e não sabia nada, não era capaz de nada, bom, entrou no grupo. Foi a pessoa que eu vi com uma evolução, quer dizer não foi só obra minha, foi obra do curso em si, de todos os formadores, foi a pessoa que eu vi com uma evolução, é pá, extraordinária, ela sai do curso, ela já se vestia doutra forma, já tinha outra abertura, neste momento ela está a trabalhar numa qualquer coisa de turismo rural ali perto de Santa Margarida e aí há tempos também a encontrei e ela disse-me assim, olhe se não fosse o inglês que eu aprendi naquele curso, com o professor Luís eu nunca tinha arranjado este trabalho, digo assim, boa Célia, assim é que é Célia, portanto, eu acho que isto são as partes gratificantes (...).” (EIL3/Pág. 11-12).

“(...) ainda há pouco tempo aconteceu-me, encontrei uma antiga formanda e ela disse-me, você não calcula o que aquilo me ajudou, exactamente por causa dos trabalhos, o que aquilo me ajudou a fazer os índices e as introduções e conclusões porque a minha filha agora anda no 8º ano ou no 9º e tem que fazer trabalhos da escola e eu estou sempre a ajudá-la, e pronto, acho que isto, mais do que estarem a fazer um papel assinado e com cruzinhas que essas avaliações que são feitas depois nos finais das formações com as cruzinhas não me dizem nada, é isto que depois, o que eu encontro no dia a dia, as pessoas que vou encontrando e ver as pessoas empregadas e às vezes até fico a olhar porque tanta gente, não é, fico a olhar, então já não se lembra de mim, e eu, qual era o curso, aonde é que era, há já sei quem é, pronto, ok, e vejo as pessoas a trabalhar e fico contente, acho que isso é o maior reconhecimento.” (EIL3/Pág. 9-10).

O testemunho do Leonardo, formador de Inglês também realça que o mais gratificante passa “*por sentir a diferença que se faz*” ao ver que os formandos vão “*adquirindo competências de Inglês, mas também comportamentais*” e que isto fez diferença na vida deles. Do relato deste entrevistado sobressai ainda a importância que pode ter a dimensão convivial: “*também há bons momentos de convívio com eles*” e a construção dos laços sociais: “*criamos laços com as pessoas*” o que também é “*muito importante*”.

“Entrevistador – E em termos dos aspectos gratificantes da sua actividade como formador o que é que...?”

Entrevistado – Portanto, é aquilo que eu falei há bocadinho, sentir a diferença que se faz ou ao ver que os formandos vão adquirindo competências de Inglês mas também comportamentais e ver que isto fez diferença na vida deles. Antes de entrarem no curso, portanto, fazer um balanço no fim, então valeu a pena estes quinze meses aqui, como é que vocês saem, saem mais preparados para a vida e para a profissão, portanto, o mais gratificante é isso. Também há bons momentos de convívio com eles. Momentos difíceis mas também há bons momentos e criamos laços com as pessoas, também é muito importante.” (EIL6/Pág. 8).

Paulina, a psicóloga entrevistada, formadora em part-time e Directora numa Associação que trabalha com idosos e crianças singulariza a gratificação que resulta dos formandos ficarem a trabalhar na área: “*agarraram a oportunidade que lhes foi dada e que com ela conseguiram melhorar a sua vida profissional*”

“Entrevistador – E em relação aos aspectos mais gratificantes da sua actividade como formadora?”

Entrevistada – Eu acho que é quando um formando nos telefona e diz: eu estou a trabalhar nessa área (risos), ou quando nós sabemos de outras formas que isso aconteceu, seja que agarraram a oportunidade que lhes foi dada e que com ela conseguiram uma vida um bocadinho melhor, a nível profissional pelo menos.” (EIL13/Pág. 6).

O sistema de sentidos oposto ao modelo da gratificação que como acabámos de ver assenta num efeito positivo sobre a vida dos outros sobre os quais se intervém, esclarece-nos assim que a não gratificação pelo exercício da actividade de formar acontece quando se sente que o módulo que se deu “*não serviu para nada na vida das pessoas*”, que “*as pessoas não aprenderam*”, quando as pessoas “*não desenvolveram competências*”, quando as pessoas “*não utilizam as competências no seu dia-a-dia*”, quando se vê que os formandos “*não conseguiram integrar o mercado de trabalho*” e quando não se vê “*a mudança*” desejada nos destinatários com quem se trabalha.

Um segundo tipo-ideal de modelo de gratificação “*recortado*” do material empírico resulta da percepção de um efeito do exercício quotidiano da actividade de formar no âmbito dos dispositivos EFA sobre o desenvolvimento de si. A prática da formação é neste caso sentida como formadora para os próprios actores que têm a seu cargo a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades.

7.11. As gratificações do trabalho de formar: A valorização de si próprio

O modelo cultural que objectiva a valorização de si põe como um dos principais aspectos da gratificação do trabalho dos formadores o facto de estes sentirem que o seu trabalho contribui para o crescimento das suas aprendizagens e para o seu desenvolvimento profissional. Ter que “*conhecer pessoas e aprender*”, “*desenvolver competências*”, serem obrigados a estar em “*permanente actualização*” e o reconhecimento de que se “*aprende muito*” com o público com quem se trabalha é algo que é muito valorizado por parte de alguns dos formadores entrevistados.

O discurso de Sónia, mediadora e formadora num curso EFA é muito significativo de uma percepção que aponta para um claro efeito formativo resultante da prática em contexto de trabalho e de como isso é percepcionado como um factor de gratificação profissional.

“Entrevistador – E os aspectos gratificantes da sua actividade como mediadora, formadora, os aspectos gratificantes da actividade?”

Entrevistada – É conhecer estas pessoas e aprender porque também se aprende não é? Com as pessoas, com a actividade, porque nós pelo facto de termos que gerir tudo isto, temos que desenvolver também competências, somos obrigados a desenvolver competências e a rever aquilo que aprendemos de gestão de conflitos. É uma permanente actualização. Nós aqui na Associação fizemos há alguns anos formação de mediação de conflitos para todos os colaboradores e eu dei-me conta que passados dois ou três meses do curso EFA ter começado, lá fui eu pegar no livrinho que tinha em casa que o formador da altura foi o autor e lá fui eu pesquisar outra para lembrar daquilo que tínhamos falado e das técnicas e tudo mais. E aprende-se, aprende-se muitas coisas com as pessoas porque algumas podem não ter trabalhado mas sabem muitas coisas da vida. E aprende-se sempre.” (EIL1/Pág. 11-12).

O sentimento de valorização de si pode resultar também do reconhecimento social do seu trabalho pelos outros significativos com quem se trabalha. Pequenas grandes coisas como uma avaliação positiva do seu trabalho por parte dos formandos, o facto de se ser solicitado pelas entidades formadoras para fazer parte de um novo projecto formativo, ou o sentimento de levar os formandos a interessarem-se por aprendizagens que se consideram fundamentais, revelam como alguns aspectos da *“interioridade mais íntima”* da relação social do trabalho de formar permitem singularizar os aspectos gratificantes do trabalho formativo.

A valorização de si associada ao reconhecimento dos outros significativos da relação de trabalho objectiva-se assim quando se sente que há uma *“avaliação positiva”* do seu trabalho por parte dos formandos, que se pode inclusivamente ficar *“comovido”* face ao julgamento avaliativo positivo feito pelo público-alvo com quem se trabalha, pelo facto das entidades de formação *“me procurarem como formadora”*, ou ainda o sentimento de gratificação pode resultar *“das pequenas actividades”* que se realizam no dia-a-dia. O discurso do Mário, o formador de Linguagem e Comunicação, é ilustrativo de como um julgamento avaliativo da parte dos seus formandos pode ser um sinal claro de reconhecimento.

“Portanto, às vezes, estou sentado, há sessões em que penso que as coisas fluem, que há ali uma energia positiva, há outras que por mais esforços que haja parece que não há ali nada mas ontem por exemplo, estive a ver, tive uma última sessão com eles, tive anteontem uma sessão, estivemos a fazer as avaliações, claro, eles ficaram muito zangados comigo porque eu fiz-lhes uma avaliação diferente daquela que é o habitual, que é com as cruzinhas, aquele sistema que não serve para coisa nenhuma, mais uma coisa incongruente do processo e eu disse, vocês põem umas cruzinhas mas depois há aqui esses espaços em branco, aqui no fim etc, etc, eu quero a vossa opinião por escrito, vão pensar em cada uma destas coisas e expliquei o que é que está aqui, é isto, isto e isto e vão escrever aquilo que pensam, se tiverem mal a dizer digam à vontade porque cá para mim eu quero-vos ver a pensar sobre isto. Ai formador está mal, nunca ninguém nos fez isso porque as pessoas têm uma resistência muito grande a pensar mas fizeram e eu

estive a lê-las ontem e fiquei surpreenditíssimo, realmente, eu pensei, as pessoas não estiveram a fazer propriamente favores e no geral a avaliação que tive é um sinal de reconhecimento” (EIL4/Pág. 9-10).

Outras vezes ainda a gratificação pode resultar das pequenas grandes coisas da vida “*das pequenas coisas que fazemos*”. A partilha de uma experiência formativa percebida de forma quase mística, que pode gerar “*momentos únicos*” e que resulta da sensação de se levar as pessoas sobre as quais se intervém a um nível mais “*elevado*” do ponto de vista “*cultural*”. Isso pode passar por abordar assuntos que nem sequer fazem parte dos “*conteúdos programáticos*”, mas que podem permitir aos formandos saber “*que há mais coisas debaixo do sol do que aquilo que a gente lê no Correio da Manhã e no Crime*”. Mobilizar a literatura mais “*erudita*” e dá-la a conhecer aos outros pode gerar momentos formativos em que acontece “*magia*”.

“Entrevistador: Em termos dos aspectos gratificantes da sua actividade como formador de certa forma já falámos um pouco nisto...”

Entrevistado: Hum...há vários, como digo fiquei ontem muito comovido quando li aquelas avaliações que eles fizeram e foi a primeira vez que eles fizeram uma coisa daquelas porque normalmente não fazem isso com ninguém, às vezes fico muito sentido, no sentido positivo, tocado, digamos assim pela maneira de como as pessoas me falam, às vezes fico muito gratificado por pequenas actividades que fazemos e que eu vejo que as pessoas, por exemplo, posso dar-lhe assim um exemplo muito rápido, estar a ler, isso nem sequer faz parte dos conteúdos programáticos, não tem nada a haver com isso, quer dizer, para eles sabermos que há mais coisas debaixo do sol além do que a gente lê no Correio da Manhã e no Crime. Por exemplo, vamos ler aqui uma poesia da Florbela Espanca ou do Fernando Pessoa, claro que, aquilo é duro, sobretudo se falamos no Fernando Pessoa, ninguém percebe, é óbvio, nem é esperável ou exigível que perceba e seja capaz de fazer uma interpretação escorreita de uma coisa daquelas mas é possível fazer isso com elas e eu fiz isso várias vezes e eu reparei que nesses momentos quando estava a fazer isso com elas, até escrevi no quadro, não sou muito adepto das tecnologias, aí sou um bocado da velha guarda, gosto muito do quadro e agora vamos lá olhar para isto, vamos ler aqui, o que é que isto quer dizer, palavra a palavra quase, agora vamos lá procurar o significado dessa palavra, que significados é que ela tem, não tem só um, tem mais, o que é que acham que encaixa aqui, vamos ler isto assim e chegamos ao fim e temos uma leitura daquilo que à partida era algo de impenetrável. Eu recordo com muita alegria, digo-lhe, momentos como este por exemplo e eu vi toda a gente, toda a gente, que me parece uma criança a quem deram um brinquedo novo que descobriu qualquer coisa, uma magia, portanto, as letras também têm isto e isso é uma coisa que me gratifica muito. Eu fazia isso com alguma regularidade, às vezes até escolhia coisas mais acessíveis, portanto, que são mais entendíveis e tal e depois as pessoas até diziam, aí isso explicado por si até parece fácil, pronto, mas estão a ver é assim que se faz e muitas vezes pediam-me para contar histórias. Às vezes lia estratos de bons autores de uma maneira geral. Fazer o velho ditado de antigamente para uma pessoa treinar a escrita, isso aí ia buscar aos textos clássicos, autores portugueses, por exemplo e depois discutir aquilo, essas coisas todas, eles adoraram, claro ficavam sempre muito chateadas quando eu depois lhes dizia agora não se esqueçam do que estivemos aqui a discutir e a vossa opinião vão ter de a pôr por escrito, isso conta para as validações que têm de ser feitas, pronto, aí o caldo entornava-se mas naquele momento, era mesmo quase de magia, eu sei que vocês gostam de estar a ouvir histórias mas não podem ouvir todos os dias (risos), portanto, isso são momentos únicos, é o lado luminoso, digamos assim, se quiser, da coisa.” (EIL4/Pág. 11-13).

Outros destacam que o reconhecimento pode advir do facto dos formandos aprenderem o que lhes transmitem e de darem valor ao seu trabalho, interessarem-se pelas aprendizagens ou ainda solicitarem conselhos especializados sobre as melhores escolhas a fazer face ao seu futuro profissional. Vejamos o que nos diz Maria que forma nas áreas tecnológicas:

*“Entrevistador – Sente-se reconhecida no seu papel, no seu trabalho, como formadora?
Entrevistada – Sim, porque apesar de tudo, pronto, as pessoas aprendem alguma coisa e também dão valor ao nosso trabalho. (EIL11/Pág. 8-9)*

*Entrevistador – E em relação aos aspectos gratificantes na sua actividade como formadora quais são os aspectos que...?
Entrevistada – É sentir que algumas pessoas se interessam pelas aprendizagens, pelos conceitos que são transmitidos e pronto, questionam para além daquilo que é explicado, dão exemplos, eu solicito sempre exemplos, então alguém já teve este tipo de experiência, alguém já trabalhou num sítio que fizessem isto, e pronto (...)” (EIL11/Pág. 9).*

Ou ainda, o testemunho, de novo, da Paulina:

“Entrevistada – E também, estava aqui a pensar, o facto de muitos formandos me procurarem quando precisam de esclarecer dúvidas ou quando estão a ir para um trabalho, imagine, tive pessoas que há pouco tempo iam ter entrevistas de trabalho, então ligaram-me, tentar conversar um bocadinho e o que é que devemos fazer e o como é que há-de ser, o que é que acha, o que é que me aconselha, também é um bocadinho esse reconhecimento que os próprios formandos vêem em nós como pessoas que estão nisto há mais tempo e que estão nas instituições e tudo mais.” (EIL13/Pág. 6).

Formadora esta que realça também como o ser solicitado por parte das mais diversas entidades para dar formação mesmo quando não a “conheciam de lado nenhum” é um sinal de reconhecimento de si e da sua validação social no mercado da formação. As gratificações do trabalho de formar para os “profissionais” encarregues de implementar a medida de política pública “Novas Oportunidades” passam assim pelas pequenas validações sociais feitas quotidianamente pelos outros significativos com os quais se interage nos contextos de trabalho. Se no caso das provas que remetem para as dificuldades do trabalho de formar “o inferno” são muitas vezes “os outros”, os momentos gratificantes resultam das apreciações positivas que relacionalmente “os outros” fazem sobre “nós”.

7.12. Sinopse 3 – As provas do trabalho de formar

Uma primeira grande prova do trabalho de formar no âmbito da implementação da Iniciativa Novas Oportunidades remete para uma representação do público-alvo com

que os formadores trabalham como um público “*problemático*”. Expressões como “*público difícil*”, “*turma difícil*”, “*pessoas complicadas*” ou ainda pessoas “*pouco esforçadas*” e “*sem motivação*” permitem-nos dizer que nas representações dos técnicos uma parte dos beneficiários da medida são percebidos como um “*problema*” que levanta um desafio grande na concretização da sua intervenção ao nível do trabalho de formar. Uma parte significativa das pessoas que chegam às “*Novas Oportunidades*” é vista primordialmente a partir dos seus “*défices*”, das “*carências*” e das suas “*lacunas*”. Um dispositivo de educação de adultos que tem nos seus princípios básicos a valorização dos adquiridos experienciais que os indivíduos desenvolvem ao longo das suas vidas nos mais diversos espaços e tempos de socialização acaba para uma parte dos seus destinatários por produzir a saliência precisamente daquilo que “*falta*” aos adultos que frequentam a iniciativa. Existe sobre parte destes uma sobrevalorização das suas “*carências*” a partir do olhar de quem sobre eles trabalha alimentado muitas das vezes da produção de estereótipos sem fundamentação na realidade. Estes “*défices*” podem ser de ordem social e cultural quando aparece a ideia forte de beneficiários provenientes de famílias “*com problemas*” mas também pode ser de ordem pessoal quando se centra por exemplo na ideia de “*pessoas complicadas*” que levantam “*problemas*” pelas suas características pessoais: “*são pessoas que não se conseguem abstrair da própria vida para ajudar o próximo*”. O público-alvo do programa é uma das provas maiores com que se defrontam os formadores. Uma visão produzida pela negativa assente numa imagem desvalorizada dos beneficiários num dispositivo que procura reconhecer, validar e certificar competências levanta sérias dificuldades. Uma segunda grande provação decorre precisamente desta necessidade de transformar indivíduos por defeito (Castel, 2001:107) em indivíduos de corpo inteiro. O desafio maior é agora o do trabalho com o outro e sobre o outro de forma a produzir efeitos no sentido da passagem da dependência à autonomia dos públicos com quem se trabalha. Este é o desafio centrado na necessidade de “*mudar comportamentos*”. O trabalho de transformação do outro a partir da exigência de alteração dos seus comportamentos no sentido das disposições requeridas pelo *Novo Espírito do Capitalismo* (Boltanski e Chiapello, 1999) é sentido como uma verdadeira dificuldade. Transmitir conhecimentos à maneira do modo escolar de educar é coisa que não levanta problemas de maior. Trabalhar sobre competências é o grande desafio com que se confrontam. Há beneficiários que “*resistem*” à mudança e por vezes instala-se mesmo nos técnicos o sentimento de impotência face à ineficácia da sua intervenção. O lado

negativo dos cursos está associado a esta impossível conversão do público-alvo com quem trabalham. O sucesso na transformação de si, por sua vez, é representado como dependente da vontade individual de cada cliente da Iniciativa. Para os clientes que “*querem mudar*” o trabalho flui e a mudança efectivamente acontece. O trabalho com as pessoas que “*não querem mudar*” não decorre da melhor maneira o que faz com que a conversão desejada não aconteça. A intervenção com sucesso sobre o outro está desta forma na estrita dependência do trabalho que cada formando é capaz de produzir sobre si. Esta atribuição da responsabilização individual sobre os próprios pelo destino que são capazes de construir secundariza os constrangimentos estruturais que participam na produção dos indivíduos. Poderíamos interrogarmo-nos se não serão disposições profundamente interiorizadas pelos processos de socialização anteriores o que gera esta “*resistência à mudança*”. Minimiza os constrangimentos organizacionais. De que forma os contextos organizacionais não condicionam a relação dos indivíduos com a medida? E minimiza até o papel dos técnicos como suportes fundamentais do trabalho sobre os indivíduos. A prova do trabalho sobre o outro é sobretudo um desafio forte quando exercida sobre quem não quer mudar. A terceira grande prova sentida pelos formadores e pelos técnicos na implementação das “*Novas Oportunidades*” está ainda intimamente relacionada com o seu trabalho com os “*não públicos*” da educação de adultos (Melo, 2004) e remete para a fraca ou nula motivação de uma parte significativa dos destinatários da medida. Motivar certo tipo de públicos que chegam ao programa não é tarefa fácil e por vezes a maior dificuldade é mesmo motivar os mais desmotivados. A prova do trabalho com públicos não motivados para a prática da motivação revela-se sobre a forma de um dilema de difícil resolução: “Como é que se ensina quem não quer ser ensinado?”. As estratégias a que se recorre são múltiplas. Parte-se do princípio que muitos dos beneficiários não valorizam a formação mas isso é assumido como uma condição de partida. A partir daqui todos os efeitos de sentido positivo que se possam produzir sobre os adultos com os quais se trabalha são percebidos como um ganho de facto. Sobre alguns sobre quem se trabalha a estratégia pedagogia a que se recorre é a do “*reforço positivo*”. Trata-se de valorizar o trabalho realizado pelos formandos “*por muito pouco que seja*”. Sobre outros recorre-se à “*ameaça*”. Se não cumprirem as tarefas recebem ordem de “*expulsão*”. Sobre outros ainda recorre-se à “*sanção moral*”. O argumentário aqui gira em torno da utilização de dinheiros públicos de todos para benefício de alguns. Para todos institui-se uma aprendizagem de cariz “*prático*” em detrimento dos saberes de cariz “*teórico*”.

Trabalhar com públicos não motivados para a educação e formação de adultos é um verdadeiro desafio: *“Ajudar a atravessar uma velhinha que estava na esquina da rua quando ela não quer ir para o outro lado”* é a maior dificuldade. Uma quarta provação identificada no material empírico remete para as dinâmicas inerentes à construção social da acção pública nos terrenos. A ordem social que é produzida quotidianamente pelos diversos participantes da Iniciativa Novas Oportunidades é tudo menos consensual. O grande desafio passa então pela gestão controlada de uma ordem social potencialmente conflitual. Os conflitos são percepcionados como podendo resultar de factores estruturais o que seria o caso quando os públicos são percepcionados como públicos com *“problemas”*, por exemplo *“toxicodependentes e alcoólicos em tratamento”* ou *“desempregados de longa duração”* mas podem também ser percepcionados como resultantes de factores inerentes ao contexto de formação, por exemplo, quando os conflitos são associados a um número considerado excessivo de horas diárias em sala de formação ou podem ainda ser percepcionados como resultantes de algumas marcas sociais que caracterizam os beneficiários, por exemplo a heterogeneidade etária percebida como *“problema”* ou mesmo uma marca de género nas relações conflituais naturalizando o género do conflito *“os homens não são tão conflituosos”*. A dinâmica do conflito pode ser percebida ainda no seu estado latente *“notava-se alguma tensão”* ou manifesto *“tivemos a polícia à porta”* e pode ainda ser percebido através de uma trajectória modal. A fase inicial dos cursos EFA estaria marcada pela fase do *“enamoramento”*, inerente à fase em que as pessoas estabelecem as relações iniciais de interconhecimento. Seguir-se-ia a fase da *“ramela”* que é a fase em que se descobre que *“o outro não é a estrela de cinema mas tem defeitos”* e por último a chegada da fase do *“reenamoramento”* que permite reestabelecer o *“equilíbrio”* das relações sociais no interior do grupo de modo a que a formação possa chegar a bom porto. A gestão da prova do conflito é um dos obstáculos maiores dos formadores. A ordem social fabricada no interior de cada curso de educação de adultos é tudo menos uma ordem social consensualmente *“naturalizada”*. É isso que demonstra também a quinta grande provação revelada pela análise do material empírico. A prova do trabalho em equipa que ilustra bem como para uma parte significativa do público-alvo da formação o problema são os outros. Construir a democracia no espaço local não é tarefa fácil. As pessoas *“estão habituadas a fazer tudo sozinhas”* e *“ouvir”* e *“acatar”* as ideias dos outros *“não é fácil”*. Fabricar consensos sociais negociados a partir da pluralidade de perspectivas em confronto faz do trabalho em equipa um *“problema maior”*. À

semelhança dos processos de socialização política escolar (Resende, 2010) a presença de gramáticas e normatividades plurais, distintas e por vezes opostas, no espaço da educação básica de adultos levanta uma enorme dificuldade na construção do trabalho em conjunto. A simples escolha da capa de um trabalho pode “*gerar amuos*” difíceis de ultrapassar. A sexta provação identificada no trabalho de implementação da acção pública da Iniciativa Novas Oportunidades remete para as tensões e contradições em torno da necessidade de fazer frente à heterogeneidade do público-alvo com quem se trabalha. Apesar da composição social do público que frequenta a medida ser predominantemente de origem popular os testemunhos dos entrevistados demonstram que aquilo que predomina são as marcas da heterogeneidade. Uma verdadeira provação é gerir diferenças que podem ir do “*zero aos oitenta*”. Os formadores dos dispositivos EFA são aqui confrontados com um grande desafio. Conciliar a atenção à singularidade de cada um e em simultâneo trabalhar com todos. Para alguns dos técnicos entrevistados os grupos são considerados “*demasiadamente heterogéneos*”. Por vezes trabalha-se “*a três quatro, cinco velocidades na mesma turma*”; o tempo que se dispõe para o trabalho pedagógico com os formandos é percebido como curto ou mesmo insuficiente; as turmas são cada vez maiores o que torna o trabalho “*muito difícil*”; as competências e os saberes dos destinatários estão situadas a níveis muito distintos; as suas idades são muito contrastantes; alguns entram nos cursos com níveis de escolarização mais elevados do que outros, o próprio dispositivo EFA e as práticas de RVCC exige nos seus princípios um trabalho centrado sobre as competências singulares de cada um. A prova da heterogeneidade é um verdadeiro desafio. Em alguns dos entrevistados aparece uma certa nostalgia da homogeneidade. Os grupos deveriam ser mais “*homogéneos*”. A sétima grande provação que recortámos do material empírico remete para o desafio com que os técnicos se confrontam ao fazer face a um público marcado não poucas vezes por um nível muito baixo de literacia. Ultrapassar o obstáculo pedagógico de trabalhar com públicos com “*um baixíssimo nível de preparação escolar*” e “*até intelectual*” pode ser sentido como uma dificuldade séria e atingir os contornos de um verdadeiro “*drama*”. É o caso quando se tem que dar respostas a pessoas que chegam às “*Novas Oportunidades*” e são percebidas pelos técnicos como não tendo perfil. Os “*sem perfil*” colocam sérios problemas aos técnicos: “*o que fazer com as pessoas que não têm perfil? Eu não sei o que fazer com elas*” Alguns destes não valorizam a escola ou quaisquer tipos de processos educativos “*eu saí da escola porque não tinha cabeça para a escola*”, sem um perfil de competências para serem encaminhados para o

processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adiciona-se por vezes a esta dificuldade os constrangimentos da ausência de soluções em termos de ofertas formativas alternativas na região. O que coloca os técnicos num verdadeiro beco sem saída: *“isso é o meu problema neste momento, a minha angústia é essa. O que é que eu faço com as pessoas que não têm perfil? Eu não sei o que fazer com elas.”* Por outro lado, para os adultos que entraram em processo de RVC ou em cursos EFA os níveis de escolarização que trazem consigo é uma variável que pode fazer a diferença. Uma escolaridade mais avançada parece ser favorável a uma melhor consolidação das aprendizagens e das competências em certas áreas de competência como é o caso específico do Inglês e o contrário também parece ser verdadeiro, são as pessoas que *“menos estudaram que têm mais dificuldade em dar o salto”*. A prova da literacia como obstáculo pedagógico é reveladora de como os constrangimentos macroestruturais de uma dada sociedade podem estar intimamente incorporados nas existências quotidianas dos indivíduos e como as provas com que se defrontam os indivíduos na sua vida diária são fundamentais para perceber as dinâmicas sociais num determinado tempo e espaço singularmente situados. É toda a história da educação da sociedade portuguesa marcada pelo seu *“atraso”* estrutural e pela presença de níveis baixíssimos de literacia da população adulta portuguesa uma das maiores provações com que os técnicos têm que se defrontar no trabalho com e sobre o público-alvo com que trabalham. A literacia dos adultos é só uma das dimensões do trabalho de reconhecer e validar competências mas ela não deixa de se fazer sentir no terreno com forte intensidade. A oitava prova enfrentada por alguns dos formadores remete para a singularidade e para os particularismos específicos de algumas áreas de competência-chave que os adultos têm que enfrentar. É o caso da área de competência-chave da Matemática Para A Vida que apesar de se pretender orientar por uma lógica de aprendizagem distanciada da matemática tradicional do ensino regular marcada por uma elevada abstracção não consegue dissociar-se completamente desta nas representações que os beneficiários que frequentam a medida transportam consigo. A matemática tem sido vista ao longo dos anos como o *“bicho papão do ensino”* e esta é uma representação negativa que tem que ser afastada para que o trabalho decorra sem dificuldades de maior. Por último, mas não menos importante, a prova da imprevisibilidade. Como nos diz um dos entrevistados, por muito bem preparados que estejam os técnicos e os formadores que enfrentam a prova da implementação das *“Novas Oportunidades”*: *“nós nunca estamos preparados para tudo aquilo que nos vai acontecer”*. Esta imprevisibilidade com que se defrontam

os técnicos que têm uma responsabilidade acrescida no trabalho de construir colectivamente a medida de política pública aqui em análise assenta para muitos deles numa tripla incerteza. Um incerteza forte derivada de muitos deles terem uma condição face ao trabalho de “*instalação na precariedade*” (Castel, 1998) ou em que não se sabe se no futuro vai ou não haver projecto (Boltanski e Chiapello, 1999). Uma incerteza associada a um trabalho sobre a singularidade de cada adulto e a grupos de formandos com as suas particularidades específicas que colocam problemas por vezes difíceis de enfrentar e para alguns deles em algumas organizações de formação específicas uma incerteza associada à necessidade de fazerem existir os projectos produzindo dessa forma a própria necessidade de fazer existir as organizações onde trabalham. Todas estes diferentes níveis de incerteza estão ainda fortemente dependentes de um outro nível transversal aos três anteriormente identificados. A orientação das políticas nacionais e internacionais para a educação básica de adultos. Neste preciso momento em que nos encontramos na fase da escrita desta dissertação, o governo da nação acaba de anunciar a “*reestruturação*” dos Centros Novas Oportunidades (CNO) no sentido de proceder à sua substituição pelos novos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) dando orientações expressas para só se manterem os Centros Novas Oportunidades que consigam ter capacidades de auto-financiamento. No caso das duas entidades em que desenvolvemos o nosso estudo de caso as duas encerraram as suas portas e a maiores parte dos formadores e dos técnicos caiu em situação de desemprego ou teve que mudar bruscamente por decreto governamental de ocupação. Mas se o sistema de provas apresentado até ao momento pode remeter para uma boa parte dos desafios que os técnicos têm que enfrentar a quando da implementação das “*Novas Oportunidades*” nem sempre estes desafios são vividos sobre a forma de obstáculos. As provas podem ser também vividas sobre a forma da gratificação pessoal e social. É isso que nos permite dizer a análise das gratificações do trabalho de formar. Valorizar a vida dos outros permite a emergência de um sentimento nobre de realização de si. Sentir que se produziu uma mudança de sentido positivo como resultado da sua intervenção sobre o outro é central neste processo de gratificação de si. Essas mudanças podem ter que ver com alterações nas pequenas grandes coisas da vida dos beneficiários da medida “*eu já fui tirar o meu cartão de eleitor*” bem como mutações que podem introduzir melhorias substanciais na vida dos indivíduos tais como o seu reingresso ao mundo do trabalho. Mas as gratificações do trabalho de formar podem também passar pela maneira como a experiência social do seu investimento na Iniciativa Novas

Oportunidades contribui para uma valorização de si próprio. O reconhecimento social no trabalho está aqui associado ao facto de se perceber a medida como contribuindo decisivamente para o seu desenvolvimento profissional e para a valorização da sua pessoa no singular. Receber uma apreciação positiva por parte dos adultos com quem se trabalha ou ser convidado para novos projectos de formação por parte das entidades com quem se colaborou contribui para a construção de uma definição de si sentida como muito positiva. O reconhecimento pelos outros significativos com que se interage no quotidiano dos contextos do trabalho formativo exerce um papel decisivo na valorização do seu processo de individuação profissional.

8. Os modos de apropriação organizacional

8.1. Da lógica de intervenção comunitária à lógica da qualificação individual

O eixo de análise em torno dos modos de apropriação organizacional da Iniciativa Novas Oportunidades permitiu-nos perceber que o nível meso de análise é um mediador importante nos modos de apropriação desta medida de política pública. Nos casos em análise pudemos perceber claramente que as lógicas de intervenção da Associação de Desenvolvimento Local e do Centro de Formação Profissional são pautadas por orientações distintas. Enquanto na primeira organização atrás referida onde se implementam os cursos EFA e o CNO a orientação na sua actuação passa por uma lógica de intervenção comunitária⁹⁴ centrada não só na qualificação das pessoas mas também do território; na segunda organização predomina uma lógica de qualificação individual com centralidade na relação da formação com a empregabilidade de cada

⁹⁴ Utilizamos aqui as expressões lógica de intervenção comunitária e lógica de qualificação individual no mesmo sentido dado por Cavaco (2008:319-320) que na sua tese de doutoramento estuda as lógicas de intervenção das entidades no trabalho formativo com adultos pouco escolarizados. A lógica de intervenção comunitária “*resulta da intervenção de entidades formadoras que percebem a formação como um meio para a concretização de projectos de dinamização local. A formação é encarada como uma estratégia que deve ser integrada num projecto de intervenção mais amplo para que possa despoletar mecanismos de mudança, com reflexos a nível social*” (idem:321). Por sua vez a lógica da qualificação individual acontece quando as entidades organizam formação e traçam objectivos primordiais relacionados com “*a responsabilidade individual, com a gestão de si e com a empregabilidade*” (ibidem:383). Para além disso esta autora encontra ainda mais três lógicas de intervenção. A lógica da animação/ocupação de tempos livres. A lógica de ortopedia social e a lógica do desenvolvimento organizacional. Também Lima (2005:31) aborda numa perspectiva sócio-histórica (1974-2004) as diferentes lógicas que orientaram a educação de adultos em Portugal. Marcada por uma lógica de educação popular nos primeiros momentos a seguir à revolução de Abril ela teria vindo a evoluir no sentido de uma lógica de gestão de recursos humanos assente no paradigma da “*aprendizagem ao longo da vida*”. É este o paradigma de fundo que marca a lógica da qualificação individual marcada pela ideia de uma relação mais ou menos directa, unívoca e redutora entre formação e empregabilidade.

adulto. Analisando mais ao pormenor o sistema de sentidos inerente à lógica de intervenção comunitária podemos dizer que esta é uma lógica que se orienta para uma intervenção sobre o próprio território. Considera-se fundamental uma ligação forte da comunidade envolvente ao espaço onde decorre a formação. Defende-se a importância dos destinatários da medida conhecerem o seu território de pertença e de se sentirem reconhecidos como actores que fazem parte integrante desse mesmo território. O local é perspectivado como um recurso fundamental para a aprendizagem dos participantes. Há uma orientação para o desenvolvimento local centrada na ideia de formulação de respostas concretas para os problemas concretos da região. Defende-se a mobilização e a construção de uma rede de parceiros à escala local como forma de levar a cabo uma intervenção integrada no território em que a formação é conceptualizada como não sendo apenas uma finalidade em si mas um recurso importante de dinamização conjunta das oportunidades a inventar no local.

O discurso do formador Américo, técnico na Associação há largos anos é ilustrativo desta lógica de intervenção. Considera fundamental a ligação à comunidade. Realça o sucesso de um dos temas de vida que foi desenvolvido em torno do conhecimento do Património Cultural do local onde decorreu a formação. Destaca a importância da criação de um blogue pelos formandos como forma de ligação à comunidade e ao território.

“Sim, é fundamental uma profunda ligação à comunidade e quando falo à comunidade, falo da comunidade local, falo da comunidade profissional, falo da comunidade cultural, é fundamental, por exemplo, um dos temas de vida que resultou melhor e em que os formandos mais se empenharam foi um tema de vida sobre o património de S. Brás de Alportel, e que não é crucial, não é central para esta formação, que não era nessa área, não era da área de património, era na área de prestação de cuidados de saúde, portanto, não tinha nada a ver mas no entanto permitiu-lhes estabelecerem ligações com o exterior, conhecerem o seu próprio território e serem reconhecidos pelo território como elementos de valor. Criaram um blogue, divulgaram o património local, o blogue continua, portanto, foi uma maneira de se ligarem à comunidade e da comunidade se ligar a eles e eu acho que isto é fundamental ao nível cultural, ao nível individual, ao nível profissional, portanto, é fundamental por exemplo que haja uma ligação logo muito grande, isso pode ser feito nas áreas profissionais, ao mercado de trabalho, portanto, recrutando formadores que sejam profissionais das suas áreas, que estão nas empresas, que estão nas entidades e que podem fazer essa ponte e onde depois os estágios se realizem com muito maior probabilidade de integração do que se não for assim. Daí que é fundamental a ligação ao local.” (EIL15/pág 19-20).

Ou ainda pela voz do Américo a ilustração da necessidade de partir de problemas concretos sentidos no local como forma de qualificar não só os próprios indivíduos mas também o próprio território de intervenção. A formação do curso EFA de Apoio

Familiar e à Comunidade foi pensada de forma integrada com a intenção de uma empresa que pretendia instalar uma Unidade de Cuidados Continuados na vila e isso foi encarado como gerador de um conjunto de oportunidades para o conjunto dos actores envolvidos. A empregabilidade dos formandos estaria assim garantida à partida e a empresa beneficiaria dos recursos humanos qualificados pela Associação.

“Entrevistador - Segundo sei no início, na génese deste curso EFA havia a intenção de fazer uma ligação com um projecto?

Ele foi feito, ele foi desenhado logo de início para dar resposta a uma necessidade concreta que era uma Unidade de Cuidados Continuados que ia ser construída aqui ao lado, portanto, logo o recrutamento e a selecção foi feita já em função da ideia de que os formandos daqui vão trabalhar para ali, só que a unidade depois acabou por não se concretizar por falta de financiamento, portanto esta preocupação de dar respostas concretas a problemas concretos da região, sempre foi uma prioridade para nós. Não adianta e repare, qual é a motivação que podemos transmitir a um grupo de formandos se nós internamente estarmos a pensar, estamos aqui a trabalhar mas vai tudo para o desemprego porque não há emprego, não conhecemos, não sabemos se há trabalho nesta área, não, isto transparece mais cedo ou mais tarde, portanto, nós trabalhamos sabendo que se as pessoas se empenharem, se produzirem as suas competências básicas, conseguem arranjar emprego com muito maior probabilidade do que se não fizessem isso.” (EIL15/pág 20).

A mobilização de uma rede de parceiros é percepcionada como fundamental para o êxito das intervenções no âmbito do desenvolvimento local. A divulgação da acção de formação com o objectivo de recrutar os formandos é disso um bom exemplo. Os parceiros que se procura mobilizar para colaborar na divulgação dos cursos podem ter um cariz informal ou formal. É o que nos diz a Sónia, a mediadora do curso. A maior parte dos formandos recrutados chegaram à associação através do Instituto de Emprego e Formação Profissional mas recorre-se também aos cafés como lugares privilegiados de sociabilidade local e até ao padre que na Missa passa a palavra.

“Ao nível do recrutamento dos formandos fizemos divulgação no Instituto de Emprego, na Junta de Freguesia, na Segurança Social, na Rede Social, na Câmara, nos cafés, fomos aí a todas as pastelarias e cafés colar cartazes, nos jornais locais, o padre, o padre na Missa é uma boa fonte de informação, se bem que ele aqui em São Brás nem sempre está disposto a colaborar, mas quando colabora é porreiro porque a dizer coisas na missa aquilo passa para muita gente e fomos aos cafés que têm mais gente, que nós conhecemos e que têm mais adesão. A Junta também tem a rede de voluntariado e uma grande parte veio mesmo através do Centro de Emprego, portanto, nós contactámos com o Centro de Emprego que têm um pólo aqui em São Brás, vem cá a técnica alguns dias da semana e pronto falei com o director, falei com ela e depois encaminhou as pessoas para cá e fizemos sessões (...)” (EIL1/ pág. 42-43).

Para além da divulgação também a selecção dos formandos foi feita com a entidade parceira que no projecto inicial pretendia levar a cabo a Unidade de Cuidados Continuados. Um dos sócios da empresa, como futuro empregador dos beneficiários da formação no curso de Apoio Familiar e à Comunidade foi convidado a participar no

recrutamento e na selecção dos formandos. Infelizmente, por falta de financiamento, o que era uma perspectiva estratégica e integrada de intervenção no território local, teve que sofrer alterações de rumo. O facto da Unidade de Cuidados Continuados não seguir em frente fez com que a Associação se desmultiplicasse em contactos à procura de novos parceiros que pudessem contar com os futuros estagiários agora com um destino ao nível da sua empregabilidade mais incerto. A intenção inicial de envolver o empregador na selecção dos formandos é de toda a forma indicador de uma orientação de actuação que se pauta pela concepção de uma intervenção territorial integrada.

“(...) a nossa selecção de formandos teve várias fases e como nós arrancamos com o curso com base numa parceria, um protocolo com uma empresa, que ia construir aqui uma Unidade de Cuidados Continuados, aqui do outro lado da Associação, aqui a seguir ao parque de estacionamento, ia ser construída uma Unidade de Cuidados Continuados que a Câmara cedeu o terreno gratuitamente a essa empresa e a candidatura foi feita, vamos formar pessoas para ir trabalhar para esta empresa acontece que a empresa não teve financiamentos do banco para a construção, portanto, isto andou aqui uns meses mau, até que o banco, até que a empresa deixou mesmo cair a ideia porque não teve financiamento, portanto, aquilo que era a empregabilidade directa, deixou de ser e a partir desse momento começamos a procurar entidades que lhes possam dar trabalho mas que já não será o emprego directo porque aqui eles acabavam o curso e iam direitinhos para a empresa porque o prazo de construção coincidia com o termino do curso, portanto, calhava tudo bem, mas o banco não deu o dinheiro, não emprestou o dinheiro e a empresa não pode construir e só para acrescentar que na selecção, portanto, um empresário, um dos sócios-gerentes da empresa esteve na selecção dos formandos. Como iam ser todos empregados dele, nós convidamo-lo e ele participou na selecção das pessoas, portanto, foi feito a dois, a Associação e a Ventoinha, portanto a empresa chama-se Ventoinha.” (EIL1/ pág. 43).

A entrevista com o Presidente da Associação é muito esclarecedora da predominância desta lógica de actuação centrada no território e na comunidade. A génese da Associação está desde logo marcada por um projecto que pretende promover o desenvolvimento local do interior do Algarve e essa herança tem sido uma marca que acompanha desde aí a lógica de acção desta entidade. Diz-nos o nosso entrevistado que a sua missão tem sido actualizada em função das mudanças por que passa a sociedade portuguesa e pela própria organização do ponto de vista interno. Isso tem feito com que o âmbito de actuação da Associação se alargue centrando a sua actuação actualmente na promoção do desenvolvimento e da cidadania e alargando espacialmente a sua intervenção a outros pontos do país e até à escala internacional onde participa em projectos de desenvolvimento. A educação de adultos esteve desde sempre presente como dispositivo de intervenção ao serviço do desenvolvimento local. A formação para a criação do auto-emprego em meio rural, a formação como forma de empreendedorismo, a formação como forma de desenvolvimento da autonomia dos actores participantes no território acompanham a história desta entidade. As novas

políticas de educação de adultos, primeiro com a ANEFA e posteriormente com a Iniciativa Novas Oportunidades foram vistas como uma oportunidade de alargar ainda mais o seu âmbito de intervenção no território e qualificar escolarmente, reconhecer validar e certificar competências com públicos com que já trabalhavam anteriormente.

“Portanto esta Associação é uma entidade criada em 1988, na sequência do projecto Radial que foi lançado em 1985, o projecto Radial no fundo era um projecto de intervenção em meio rural, em quatro freguesias do nordeste Algarvio e esse projecto estava sediado dentro da Escola Superior de Educação, na Universidade do Algarve e depois disso houve então condições de autonomizar essa intervenção criando uma Associação, em 1988, em Agosto e com o objectivo de promover o desenvolvimento local no interior Algarvio. Essa tem sido desde sempre a missão da nossa entidade mas essa missão tem sido também actualizada em função das mudanças que temos encontrado, não só na sociedade portuguesa mas também dentro da organização e portanto a missão neste momento é muito a de uma organização para a promoção do desenvolvimento e da cidadania e faz esse trabalho não exclusivamente no Algarve, faz esse trabalho também noutras regiões do país e do estrangeiro e globalmente trabalhamos em áreas como o apoio às actividades económicas que no fundo é o cerne da actividade, em meio rural. É evidente atrás disso vem todo o trabalho de formação porque está na origem da Associação também a formação para a criação do auto-emprego em meio rural porque criar actividades económicas em meio rural normalmente significa apostar em pessoas que estão dispostas a criar o seu emprego porque não há mercado de trabalho para o emprego por conta de outrem, então, é evidente que face a um contexto destes esta entidade sempre apostou na formação como forma de empreendedorismo e na criação de iniciativas de auto-emprego e portanto, depois disso levou a outras áreas de formação, também complementares ao longo destes anos, sendo que a educação de adultos está dentro da missão da Associação desde sempre, não enquanto esta política criada a partir de 1999, pelo grupo de missão, na altura do governo, penso do António Guterres mas digamos a questão de ter a educação de adultos presente no trabalho desta entidade foi desde sempre uma missão e quando surge a Iniciativa Novas Oportunidades, aliás não se chamava Iniciativa Novas Oportunidades, quando surge esta política, esta nova política de educação de adultos, sobretudo tornada pública através de quatro grandes medidas, os cursos EFA, os centros de RVCC, os clubes Saber Mais, e as acções de curta duração, a Associação depois acabou por tentar complementar o seu trabalho que já vinha de trás com estas medidas, por exemplo, sempre trabalhámos com pessoas em meio rural na produção de competências mas que não eram formalmente reconhecidas ou certificadas então esta política de educação de adultos emerge e dá-nos a oportunidade inclusive de pegar nessas pessoas com quem tínhamos trabalhado no passado, de reconhecer competências que tinham produzido na vida e inclusive de certificá-las do ponto vista escolar.” (EIL17/pág. 2-3).

Esta aliança entre desenvolvimento local e educação de adultos com o predomínio da intervenção em meio rural, a preocupação com a criação de emprego, a promoção da autonomia das pessoas que vivem no território são matérias que nas palavras do Presidente da Associação de Desenvolvimento Local em estudo sempre “*estiveram casadas*” dentro da Associação mesmo que de forma informal. As novas políticas de educação de adultos vêm permitir um alargamento do âmbito de actuação territorial, o alargamento da educação de adultos a novos públicos com que a Associação nunca tinha trabalhado e a uma redefinição do lugar da educação de adultos dentro da Associação que com o recurso ao financiamento público Estatal passa a ter uma

finalidade por si própria: “*passámos a trabalhar a educação de adultos como estratégia em si mesma*”.

Vejamos mais em pormenor o discurso do Presidente Narciso:

“(...) o facto de ter tido o Alberto como fundador da Associação, essa matéria, essas matérias estavam completamente casadas cá dentro, educação de adultos e desenvolvimento, sem que alguma vez existisse um instrumento financeiro ou de política pública que promovesse esse casamento e portanto esse era um casamento informal assegurado como estratégia da entidade, portanto, tentando responder à questão, esta Associação sempre teve a educação de adultos na sua estratégia, acontece que depois de 1999, com a nova política de educação de adultos, foi possível não apenas reforçar o trabalho de educação de adultos quase que o isolando como estratégia específica como também certificar uma série de competências de pessoas com as quais já trabalhamos há muitos anos, o que acontece a partir de 1999 é esta mudança, não apenas a educação de adultos continua presente como estratégia, digamos inerente ao trabalho que fazíamos, como passa a ser uma área por excelência de trabalho porque nos permite abrir para públicos com os quais nunca tínhamos trabalhado, ou seja, o que eu quero dizer é, até essa data nós trabalhávamos com as pessoas em muitas áreas mas tendo uma estratégia de educação de adultos lá dentro, a partir dessa data, nós passamos a trabalhar em educação de adultos como estratégia em si mesma, não esquecendo a outra componente é evidente e então esta estratégia em si mesmo significa a abertura do trabalho da entidade a outras pessoas com as quais nunca tínhamos também trabalhado, nesta perspectiva de produção de competências aliada a uma certificação escolar e profissional, também, no caso dos cursos EFA. (EIL17/pág. 4-5).

“Pessoas com quem nunca tínhamos trabalhado, ou seja, quando surge esta oportunidade, esta política de educação de adultos, a nossa primeira ideia foi, bem, temos aqui um bom instrumento de política que nos permite inclusive reforçar o trabalho das pessoas com quem tínhamos trabalhado durante todos estes anos ao ponto de poder certificar essas competências, que sabíamos que tinham. É evidente que a política de educação de adultos desde essa altura é tão abrangente que nos levou necessariamente a trabalhar com outros públicos, inclusive fora do meio rural e então, quer dizer, acabamos por trabalhar com funcionários públicos de muitas autarquias, de empresas, desempregados, tudo isso, pessoas que não conhecíamos e portanto, foi aí evidente a partir da entrada em funcionamento do centro de RVCC que nós abrimos largamente o leque de pessoas e mesmo o território onde passámos a trabalhar, passou a ter uma geometria mais variável.” (EIL17/pág.5).

O modelo cultural oposto ao modelo de intervenção comunitária abre espaço para pensar outras lógicas de actuação das entidades ao nível da sua filosofia de intervenção na educação de adultos e portanto, espaço para se pensar outros modos de apropriação organizacional. Uma lógica de intervenção não comunitária caracteriza-se assim pela não intervenção no território. Não se considera fundamental uma ligação profunda à comunidade. O local não é considerado um recurso central na produção das aprendizagens e das competências. A lógica de actuação das entidades formativas não se preocupa com a procura de respostas concretas para problemas concretos que se colocam aos territórios e não se dá importância à mobilização de uma rede de parceiros locais como factor de desenvolvimento. Este é o caso das lógicas de apropriação

organizacional centradas na qualificação individual que se orientam pela ideia de uma relação muito estreita entre os objectivos da formação e a empregabilidade. Este é o outro modelo cultural hegemónico que encontramos no material empírico e que é mais típico nas representações dos actores do Centro de Formação Profissional que entrevistámos. Este modelo cultural permite-nos compreender assim que a formação tem associada a si uma preocupação central como a integração dos formandos no mercado de trabalho, que o trabalho sobre a produção de competências dos indivíduos é uma finalidade plenamente assumida, que se procura profissionalizar as pessoas numa dada área de formação específica, que a formação é um instrumento essencial na produção de um novo habitus nos indivíduos que se imagina mais conforme às necessidades futuras do mercado, que o tempo que os formandos passam em formação é pleno de sentido pela utilidade social dos próprios saberes e competências adquiridas nesse período, que o objectivo das pessoas que estão em formação é terminar o curso com sucesso e conseguir na sequência lógica disso um emprego, que as entidades valorizam e têm presente como móbil da formação a questão da empregabilidade. O discurso da Joana, formadora de cursos EFA, com intervenção sobretudo na área tecnológica no Centro de Formação Profissional é paradigmático do modo de apropriação centrado na qualificação individual. A sua principal preocupação é preparar as pessoas para o mercado de trabalho. Segundo o seu testemunho a maior parte dos formandos que frequenta os cursos EFA em que trabalha está em situação de desemprego. O que as pessoas pretendem é acabar o curso e conseguir um emprego. É essa a sua orientação dominante.

“Entrevistador: Gostava de tentar perceber também as suas preocupações para levar a cabo a formação...”

Entrevistada: Qual é a minha preocupação? Preparar aquelas pessoas para o mercado de trabalho, tão simples, sendo uma formadora mais da componente tecnológica do que da componente de base porque noventa e tal por cento daquelas pessoas que ali estão o objectivo delas é acabar aquele curso e depois daquele curso conseguir um emprego porque os cursos começaram com uma bolsa alta agora têm uma bolsa de duzentos euros, têm uma bolsa mínima e esta é a minha preocupação, prepará-los para o mercado de emprego.” (ECFP24/pág.11).

No mesmo sentido da Joana se pronuncia a Célia, licenciada em Estudos Portugueses, mediadora e formadora dos cursos EFA de Empregados Comerciais e Acção Educativa também no Centro de Formação Profissional, que reforça a ideia de que a preocupação dominante nesta entidade do ponto de vista das finalidades da formação passa pela integração dos formandos no mercado de trabalho. O desenvolvimento do trabalho

formativo é levado a cabo com a finalidade última dos formandos produzirem as competências necessárias a uma futura integração do mercado de trabalho. Essa é uma preocupação que sente repartida por todos os que ali trabalham.

“Entrevistador: E a forma como a entidade olha para a formação? Quais são as preocupações que vê na entidade em termos dos cursos EFA com os formandos, com a forma como eles se vão enquadrar depois do ponto de vista da sociedade? Em termos da finalidade do curso...”

Entrevistada: Sem dúvida a integração no mercado de trabalho, eu penso que há sempre essa preocupação e estamos já a falar do final do curso não é, enquanto dura o curso naturalmente que as preocupações passam pelo desenvolvimento das competências dos formandos e por terem equipas formativas que os levem a bom porto, sim.

Entrevistador: Portanto, sente que essa é uma preocupação de fundo também?

Entrevistada: Sim, sim. Sem dúvida.

Entrevistador: A questão da relação ao mercado de trabalho.

Entrevistada: É o mercado de trabalho e enquanto se desenvolve a formação estamos a trabalhar para_essa questão não é, e isso acho que é uma preocupação de todos.” (ECFPI8/pág. 23).

A preocupação com a empregabilidade dos formandos é expressa também pelo Marcelo, licenciado em Gestão Financeira e formador do curso de Empregados Comerciais no Centro de Formação Profissional em estudo. Os coordenadores das acções fazem um levantamento prévio das empresas disponíveis no mercado aptas a receber estagiários e têm tido inclusivamente o cuidado estratégico de evitar a colocação de pessoas nas “entidades oportunistas” que se aproveitam da circulação de estagiários no mercado para usufruírem de mão-de-obra a custo zero sem empregar os indivíduos. A preocupação dos coordenadores do Centro não é só com a formação em si. A empregabilidade é o móbil final das acções de formação mesmo quando se reconhece que a economia não cria postos de trabalho em número suficiente para absorver uma boa parte dos estagiários.

“Entrevistador: Se sente que a preocupação com o emprego está muito presente?”

Entrevistado: Está presente tá, eu noto que os coordenadores das acções quando fazem a prospecção dos sítios para os formandos fazerem os estágios que é uma das preocupações deles. Obviamente que ninguém pode facultar garantias nesse aspecto mas sei que eles têm deixado de lado entidades que em determinados períodos têm acolhido estagiários sem depois revelar o mínimo interesse em mantê-los, portanto, aquelas entidades oportunistas que neste período acolhem dois ou três estagiários e que não os empregam embora tenham vagas de trabalho porque sabem que num futuro breve aparecem mais dois ou três estagiários e portanto vão vivendo disto. E sei, através de partilhas que tenho tido com os coordenadores dos cursos que eles vão pondo de lado essas entidades, portanto, eles valorizam a empregabilidade, produzem-se relatórios, existe acompanhamento, até já tive oportunidade de trabalhar uma vez, de colaborar numa actividade que aqui o Instituto fez em que se foi procurar o curso que já tinha decorrido e se foi fazer um levantamento do como é que estava a situação laboral dos elementos daquela turma e sei que existe uma preocupação nesse aspecto, portanto, a preocupação não é só decorrer aqui a formação, não, eu noto que há interesse e verifico isto mais na época dos estágios. Nessa altura eles são cautelosos, portanto, existem às vezes certas áreas técnicas em que há dificuldade em arranjar estágio para toda a gente, não estas tipo Práticas

Administrativas ou Empregado Comercial em que qualquer empresa potencialmente pode acolher os formandos mas existem às vezes cursos que são específicos e é mais difícil arranjar um sítio para os enquadrar mas está sempre presente a preocupação da empregabilidade, é um dos factores que eles levam em consideração. Obviamente que depois a realidade, sabemos depois na economia em que vivemos não é, não existe criação de postos de trabalho, as entidades patronais com facilidade também conseguem recorrer a trabalhos temporários ou até angariar estágios curriculares, portanto, também vão jogando o jogo que lhes convém mas a entidade preocupa-se com isso.” (ECFP26/pág.24).

É ainda o testemunho da Célia, a mediadora do curso EFA do Centro que põe em evidência a presença aguda nas representações de alguns técnicos de uma forte descoincidência entre a velocidade de produção de certificados pelo sistema de formação e a velocidade de produção de lugares pelo sistema de produção. Trata-se do bem identificado e conhecido problema da sociologia do trabalho e da educação da maior ou menor articulação entre o título e o posto (Bourdieu e Boltanski, 1975) e neste caso específico da forma como um mercado de trabalho em retracção⁹⁵ tem enormes dificuldades em absorver pessoal que apesar de agora mais qualificado não deixa de continuar a ter um perfil de baixas qualificações escolares e profissionais no espaço relativo da competição global do mercado. Não havendo grande esperança na alteração dos destinos sociais dos indivíduos que frequentam a formação a valorização da formação para os destinatários passaria pela aquisição de ferramentas instrumentais e pela alteração de disposições pessoais que são percepcionadas como de boa utilidade social. Mesmo quando a empregabilidade é dificilmente garantida uma melhor qualificação de si é tida como positiva.

“(…) penso que a Iniciativa Novas Oportunidades foi uma mais valia para o público que a frequenta e que lhes ofereceu uma nova esperança, não significa que a carteira profissional lhes vá dar um futuro melhor porque neste momento temos uma taxa de desemprego muito, muito alta e não há ofertas mas as pessoas levam com certeza daqui uma nova maneira de estar, uma nova maneira de ser, uma maneira diferente de perspectivar a sua própria vida porque vão com ferramentas tanto para o mercado de trabalho como com ferramentas que as ajudam na sua vida pessoal (ECFP18/pág. 26-27).

No mesmo sentido se pronuncia a Filipa, nutricionista de profissão, formadora na parte tecnológica do curso EFA, para quem é sempre um benefício dar sentido e utilidade ao

⁹⁵ A taxa oficial de desemprego no Algarve era de 19,7% no final de 2012 quase 3 pontos percentuais acima da média nacional (16,9%) segundo dados do INE, valores nunca atingidos quer no país quer nesta região. Os dados estatísticos indicam ainda que a taxa de desemprego é tanto mais elevada quanto mais baixo o grau de escolarização dos indivíduos. Constata-se em relação ao trimestre homólogo de 2011 um aumento de 67,2 mil pessoas desempregadas com um nível de escolaridade completo correspondente, no máximo, ao 3º ciclo do ensino básico. Um aumento de 44,3 mil pessoas desempregadas com ensino secundário e pós-secundário e um aumento de 40,6 mil pessoas desempregadas com ensino superior.

tempo da formação adquirindo conhecimentos e uma profissionalização numa área específica mesmo que a posteriori não se venha a trabalhar na área.

“Entrevistador – Considera que a Iniciativa Novas Oportunidades tem efeitos na vida dos adultos?”

Entrevistada: Eu considero que sim, à partida considero que sim visto que eles adquirem aqui uma profissionalização, uma melhor especialização numa área, eu acredito que sim, que seja um benefício sempre. Eu acho que é sempre um benefício mesmo que a pessoa faça esta profissionalização e não trabalhe nesta área é sempre um benefício porque adquirir conhecimentos, não é, em vez de estar em casa no fundo de desemprego, se calhar está aqui, está a receber o mesmo mas está a adequar o tempo dela, está a trabalhar esse tempo de uma forma mais útil e é sempre bom numa perspectiva futura a meu ver.” (ECFP22/pág.18-19).

O sistema de sentidos oposto ao modelo da qualificação individual permitiu também a identificação de um modelo cultural que apesar de não ser dominante nas duas entidades onde levámos a cabo o nosso estudo não deixou de ser referenciado por alguns dos nossos entrevistados. Trata-se de um modo de apropriação organizacional orientado por uma lógica ritualizada em que a formação faz-se por fazer sem obedecer a uma finalidade específica. A descrição da isotopia permite-nos dizer que neste modelo as entidades não revelam qualquer tipo de preocupação com a integração no mercado de trabalho, não é relevante o trabalho de produção de competências sobre os indivíduos, o investimento na formação não tem qualquer tipo de utilidade para os indivíduos, não importa o tipo de profissionalização a adquirir. Ao contrário do modelo centrado na lógica de intervenção comunitária que se orienta por uma finalidade última de produção de mudança e de valorização do território onde se implementam os dispositivos de formação e do modelo da qualificação individual que valoriza a qualificação dos indivíduos e/ou a sua empregabilidade neste modelo a acção vale por si mesma sem estar orientada para qualquer tipo de finalidade ética ou política. Esta é uma marca forte da lógica de funcionamento do Estado Poiético (Salgado, 1998) A acção vale por si mesmo num processo de instrumentalização cujo fim é o ritual económico de fazer acontecer a formação.

Um bom exemplo ilustrativo desta forma do agir poiético é-nos dado pela formadora Joana que contrariando alguns dos discursos anteriores nos diz que os estágios no final dos cursos funcionam como um ritual de adorno em que as potenciais entidades empregadoras já *“ficam com os estagiários por favor”*.

Entrevistador: Se se identifica com a forma com que a entidade perspectiva a formação EFA, ou seja, se sente por exemplo que a questão do emprego é uma coisa que está presente na cultura do Centro, se a questão da formação está relacionada com o trabalho...

Entrevistada: Francamente não. Não.

Entrevistador? Quando diz francamente não...

Entrevistada: Não há propriamente empresa, a preocupação acaba-se um pouco com o estágio. Acaba o estágio, regra geral, antes ainda havia uma ou outra empresa que ficava com os formandos, agora já nenhuma fica, portanto, depois o Centro tem boas relações já com algumas empresas e até para os formandos mais difíceis o Centro, é pá preciso aqui que me agarres aqui num formando, pronto, já há este tipo de relação, portanto, já se fica com os estagiários por favor. E acaba aí a relação, finaliza aí. Não há depois nenhum encontro de emprego, nem uma coisa pontual, nada e de facto é uma falha, sem dúvida. (ECFP24/pág.17-18).

Ou ainda o que nos diz o formador Américo quando reconhece a existência de entidades de formação competentes e capazes que implementam as acções de formação com rigor e entidades que “*estão a fazer formação a metro*” e cuja finalidade única é ganharem o seu “*dinheirinho*”.

“(...) por exemplo no campo das empresas, há muitas empresas que fazem formação e claramente aí temos duas abordagens. Há as empresas competentes e capazes e que fazem formação com rigor e bem feita e há outras que estão a fazer formação a metro, portanto o objectivo é ganharem dinheiro e desde que as coisas no fim todos fiquem contentes e o dinheirinho entre, está tudo contente, não é essa a abordagem, não é essa abordagem porque isso vai estimular os tais formandos profissionais, portanto, as empresas de formação ficam contentes, os formandos profissionais ficam contentes mas qual é a produtividade deste investimento que se está a fazer, não é nenhuma, não fica nada”(EIL15/pág.19).

Os modos de apropriação organizacional manifestam-se também nos diferentes modos de actuação que as entidades põem em prática ao nível do acompanhamento das acções de formação.

8.2. Entre uma lógica de acompanhamento de proximidade e uma lógica acompanhamento à distância

A análise do material empírico em torno das lógicas que orientam as entidades de formação na apropriação da medida de política pública Novas Oportunidades permite-nos dizer ainda que essa apropriação se faz, do ponto de vista dos modos como as entidades fazem o acompanhamento das acções, a partir de dois tipos diferenciados de lógicas de acção⁹⁶. Por um lado, um modo de acompanhamento que privilegia a

⁹⁶ Adoptamos neste trabalho o conceito de lógicas de acção tal como proposto por Sarmiento (1997:152) que diz que “as lógicas de acção são instâncias de síntese de constituintes simbólicos (valores, crenças, conceitos e ideias, representações sociais) provenientes desse estatuto duplo da condição dos actores como sujeitos: elas exprimem opções feitas, sob condições, entre os sistemas simbólicos existentes e disponíveis, proveniente da reflexividade institucional, e, em geral das ideologias socialmente disseminadas, e criações próprias, nascidas das tomadas de posição colectivamente assumidas perante

proximidade e por outro lado, um modo de acompanhamento que privilegia a distância. O sistema de sentidos que nos permite a compreensão da lógica de acompanhamento em proximidade revela-nos que quando este modo de acompanhamento acontece, as entidades estão próximas do local da formação, que não se contratam formadores à distância, que a mediadora está bem acompanhada no seu trabalho de suporte à equipa pedagógica, que o acompanhamento das acções de formação é um acompanhamento de proximidade, que se faz um acompanhamento permanente e visível, que as relações sociais estabelecidas são quentes e personalizadas e que a este modo de acompanhamento em proximidade está associado um trabalho de qualidade. No sistema de sentidos oposto relativo ao modo de acompanhamento à distância as entidades estão distantes do local da formação, os formadores são contratados à distância, a mediadora faz um trabalho isolado no terreno sem quaisquer tipo de suporte da entidade, o acompanhamento pela entidade é feito sobre um modo distanciado e de forma não permanente, o acompanhamento não se faz sentir e é invisível, as relações sociais estabelecidas entre os diversos actores intervenientes são frias e despersonalizadas, o acompanhamento feito à distância está associado a um trabalho sem qualidade.

O discurso da Sónia marca bem a existência dos dois modelos culturais aqui referenciados. Para esta mediadora do curso EFA de Apoio Familiar e à Comunidade na Associação de Desenvolvimento Local onde realizámos o estudo, um curso de catorze meses não pode ser acompanhado à distância. O acompanhamento de uma acção com a complexidade e a duração de um curso de educação e formação de adultos deve ser feito numa lógica de proximidade e em permanência sob pena do serviço prestado falhar na sua eficiência.

“(...) há entidades que eu conheci, que a entidade formadora tinha a sede em Lisboa e o curso decorria cá no Algarve, então eles contratavam os formadores à distância e a mediadora estava cá sozinha a dar conta do recado todo, não tinha apoio de lado nenhum, isto aconteceu com pessoas que eu conheci, nas reuniões da DREALG, as pessoas queixavam-se disto e os próprios formadores diziam que não conheciam ninguém, portanto, conheciam o mediador, os

os incidentes do quotidiano” e por Barroso (2006:179) quando nos esclarece que a noção de lógica de acção remete para a racionalidade dos actores que orientam e dão sentido às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de uma acção individual ou colectiva. Vale a pena ainda seguir os bons ensinamentos da obra de Cavaco (2008:242) quando assinala a necessidade de distinguir teoricamente o conceito de lógica de acção do de estratégia, mais centrado, este último, na ideia de um cálculo custo-benefício a quando do investimento dos actores na acção e ainda quando a autora chama a atenção para o facto destas lógicas na “*realidade*” não serem exclusivistas umas em relação às outras podendo haver intercepções e sobreposições entre elas apesar de tendencialmente algumas predominarem em relação a outras.

formadores diziam que não conheciam ninguém da entidade patronal, da entidade que os contratava, portanto, era só a mediadora que estava sozinha cá em baixo, a mediadora ou o mediador a tentar gerir um curso e ninguém aparecia, depois havia bolsas em atraso, ninguém justificava nada, isto não pode acontecer, na minha opinião isto não pode acontecer, não pode haver uma entidade formadora de um curso EFA à distancia, que se dê um modulo de formação de vinte horas ou de vinte e cinco horas à distancia, tudo bem, agora um curso de catorze meses, com sete horas diárias, em que as pessoas estão todos os dias em formação, todos os dias a precisar de acompanhamento e que é preciso saber as necessidades e haver uma permanência, portanto, tem que se ir diariamente ao curso ver o que é que aconteceu, está tudo a correr bem e esta articulação entre os formadores, isto não pode ser feita a distância, não pode funcionar, quer dizer, se calhar o curso, os cursos fazem-se e chegam ao fim têm avaliação e toda a gente fica com o certificado, pronto, mas na minha opinião isto não é um trabalho com qualidade.”

Joana, uma das formadoras entrevistadas no Centro de Formação Profissional também assinala esta diferença nos modos de acompanhamento das organizações de formação. Em entidades mais pequenas que levam a cabo uma formação mais à medida as relações são mais personalizadas e mais próximas. Nas entidades em que se implementam várias acções em simultâneo numa lógica mais burocratizada e massificada o acompanhamento é menos personalizado e as relações são mais distantes.

“Entrevistador - Tenho aqui também um grupo de questões que penso que com a sua experiência pode-me tentar ajudar a compreender um pouco melhor isto, que é, eu estava interessado em tentar perceber se os cursos EFA poderão funcionar de forma diferente consoante as entidades em que eles acontecem, no seu caso tem experiência disso?

Entrevistada - Tenho, sim, funcionam de maneira diferente.

Entrevistador - Consegue-me dizer a que nível em que isso pode...

Entrevistada - Por exemplo, posso-lhe dar um exemplo, na associação empresarial em que colaborei eu era formadora na componente tecnológica e participei em todos os temas de vida, no Centro de Formação Profissional os formadores da componente tecnológica não podem participar nos temas de vida, portanto, inclusivamente uma vez até fui chamada à atenção por ter dado meia hora na sala para fazer uma resposta a um questionário do tema de vida, portanto, aqui funciona de forma diferente, também as outras entidades são entidades mais pequenas, a relação com os formandos é um pouco mais personalizada, o Centro de Formação, se der uma vista de olhos pelos cursos que tem o Centro de formação são dezenas e dezenas e dezenas cursos, centenas de formandos e portanto torna-se difícil lá em manter uma relação mais personalizada com os formandos, é um pouco mais, pronto, sendo um pouco mais objectiva, um pouco mais fria não é, um pouco mais distante.” (ECFP24/pág.18-19).

É ainda o Fernando, o formador de *Matemática para a Vida* que destaca diferenças associadas à filosofia que as entidades levam à prática pondo em evidência o lado mais “humano” no modo como o acompanhamento é efectuado.

Entrevistador – Ok, tinha aqui algumas questões sobre a diferença como se pode trabalhar ou não, nas diferentes entidades, nas diferentes organizações que promovem formação EFA e a questão é se na opinião do Fernando os cursos EFA funcionam de forma diferente consoante as entidades onde elas acontecem?

Entrevistado – Sim, funcionam, como lhe disse há pouco tem a ver com a filosofia da própria entidade, mas funcionam de forma diferente, num aspecto mais humano. Em termos de procedimento, portanto, as regras são cumpridas em todas elas, pelo menos em todas as entidades por onde tenho passado, o modelo não é alterado, mas de facto no aspecto humano, as

coisas funcionam de forma diferente e consequentemente o trabalho, também progride de forma diferente, não sei se me faço entender...

Entrevistador – Quando se está aí a referir ao aspecto humano?

Entrevistado – Entre o mediador e formandos e entre o mediador e restantes elementos da equipa pedagógica, portanto, há situações em que o mediador é de facto mais próximo e eu penso que é um factor importante e de sucesso quando há uma maior proximidade junto das duas partes e há outras entidades para as quais eu já trabalhei em que há um distanciamento demasiado e as coisas funcionam menos bem porque há esse distanciamento e então não se partilham alguns momentos, alguns constrangimentos que possam ocorrer que podem gerar depois situações mais complicadas. (EIL2/pág. 20).

O testemunho do Fernando permite ainda pôr em evidência uma marca importante do acompanhamento dos cursos EFA e que diz respeito ao papel do mediador. Como iremos ver de seguida o mediador pode fazer toda a diferença numa implementação que se quer eficaz e eficiente deste tipo de instrumento da acção pública.

8.3. O mediador faz a diferença: Entre a lógica da mediação total e a lógica da mediação parcial

A análise do material empírico faz ressaltar com muita intensidade a importância do papel do mediador na implementação dos cursos EFA. Os discursos da maior parte dos entrevistados não deixam margem para dúvidas, o mediador faz a diferença e a intervenção do mediador não se faz de igual modo em todas as entidades, é isso que mostram os resultados da nossa investigação que põem em evidência duas lógicas distintas quanto ao modo de exercer a mediação. Por um lado, um modo de envolvimento total em que o mediador intervém do princípio ao fim do curso em todas as fases do processo de produção do serviço e por outro lado, um modo de envolvimento parcial em que o mediador apenas exerce a sua acção em alguns aspectos parciais do funcionamento do dispositivo EFA. O sistema de sentidos inerente à lógica da mediação total caracteriza-se por uma mediação de intervenção total em que o mediador está muito presente em todos os momentos do *cursus* e sempre disponível como suporte da acção dos destinatários e dos elementos da equipa pedagógica, a mediação produz-se a partir de uma interlocução constante com todos os actores envolvidos na acção, estamos perante uma forma de mediação que não é meramente administrativa e em que o mediador é uma figura de proximidade e de humanização dos cursos. Por seu lado, a mediação levada a cabo sob o modo parcial caracteriza-se por uma intervenção em *part-time* por parte do mediador, o mediador está menos presente e nem sempre está disponível para acompanhar o decorrer da acção nos momentos e no local onde ela se fabrica, a interlocução da mediação faz-se de forma intermitente, a

figura da mediação reduz-se a um papel de carácter mais administrativo e o mediador não é sentido como uma figura de proximidade e de humanização dos cursos tal como no modelo anterior.

O discurso do Américo é muito ilustrativo dos dois modos contrastantes de exercer a mediação. Considera a mediação uma peça fundamental dos cursos EFA e refere inclusivamente que uma mediação de proximidade pode fazer a diferença no sucesso do funcionamento das acções de formação.

(...) uma peça fundamental dos cursos EFA é a mediação, é a ligação muito próxima dos formandos e da equipa pedagógica, normalmente feita na figura da mediadora, ou do mediador, e que aí acho eu, aí está a diferença entre o que eu chamo um bom curso EFA e um curso EFA medíocre, é na qualidade da mediação e do acompanhamento e eu acho que aqui nós fazemos questão de ter uma mediação muito presente, continuada, a figura da mediação aqui está sempre disponível, por exemplo, há outras organizações em que a figura da mediação é uma figura administrativa, portanto, a mediadora vai duas horas preencher papelada, não tem papel absolutamente nenhum no processo, enquanto que para nós a mediação é a interlocução constante, diária, contínua, entre os formandos e a equipa pedagógica, portanto, como um todo, não é só através do formador que vai lá aquele momento mas através de um todo e eu acho que isso é absolutamente uma peça fundamental e faz a diferença quanto a mim entre os melhores e os menos bons cursos EFA que existem actualmente.” (EIL15/pág.10).

O discurso da mediadora Sónia é muito claro na forma como exerce o seu papel sob o modo da mediação total. Muitas vezes assume tarefas que seriam de coordenação e assume o seu papel muito para além do que está oficialmente prescrito⁹⁷ para a figura do mediador. Na Associação onde trabalha o mediador “*faz tudo*”.

Entrevistador – Em relação ao trabalho da mediadora considera que pode diferir em diferentes entidades?

Entrevistada – Sim, sim, sim, por exemplo, aqui já disse que tenho uma grande autonomia e que estive desde o início na preparação da candidatura, nas negociações com a empresa Ventoinha, nas negociações com a Câmara e vou estar até, espero eu, até ao final a fechar tudo, relatórios finais, saldos finais a nível financeiro e depois também tenho uma ligação com a parte financeira mas isso é aqui dentro, aqui na nossa Associação, portanto, nos outros cursos EFA, não têm nada disto. A decisão de pagamentos a formadores também, como eu sou da direcção ligada à parte financeira, até nisso eu estou, não é, olha este formador precisa, já está mesmo a precisar, o pagamento das bolsas, paga-se as bolsas amanhã, paga-se as bolsas depois, imagino que isto noutra entidade, o mediador não tem nada a ver com isto. Portanto, cada um faz o seu trabalho, não tem nada a ver com a parte financeira, eu preciso de estar a ver permanentemente o saldo da conta, faço os contactos com o POPH, hoje por acaso vou ter que telefonar para saber quando é que pagam, quando começa a chegar a altura das bolsas e não temos dinheiro, começo a fazer pressão junto ao POPH. Nem sempre funciona. Aliás acho que nunca funciona mas é todo um trabalho que eu faço, que outra pessoa não o faria. Mas isto é uma política um bocado, aqui interna. Nós e os formadores de projecto também têm estas responsabilidades e como o coordenador do curso EFA é o presidente que muitas vezes está ausente, eu acabo,

⁹⁷ O testemunho da Sónia é um bom exemplo da pertinência da conhecida distinção no âmbito da ergonomia entre “trabalho prescrito” e “trabalho real” (Montmollin, 1998 in Pires, 2005:273).

quando ele não está, tenho que assumir tudo isto, portanto, faço isto mais enquanto no papel de coordenador e não de mediador, não é. São tarefas que acumulamos aqui dentro que de maneira nenhuma será assim noutras entidades.

Entrevistador – Portanto, considera que o seu envolvimento é maior que...

Entrevistada – Sim, sim, maior, de certeza absoluta, portanto, eu estou em tudo desde a selecção de formandos, formadores, fazer o cronograma, preparar os temas de vida, fazer a listagem das coisas que são para adquirir, já tenho ido ao supermercado com o cozinheiro comprar o queijo, a carne para a confecção da comida, sei lá, tudo isso, comprar materiais, comprar o material, temos ali o material para a exposição, tivemos que comprar para o primeiro tema de vida, uns capelines enormes, fui eu que fui a Faro à procura dos capelines e os trouxe, não me parece que noutras instituições, quer dizer um mediador deve fazer uma requisição do que é necessita e pronto, mas nós aqui fazemos tudo. (EIL1/pág.48-49).

O mediador é ainda visto como um suporte de retaguarda essencial ao trabalho dos formadores.

“Eu acho que é muito importante, muito importante o trabalho do mediador porque é aquele que nos fornece os materiais, aquele que nos apoia se está tudo bem, se está tudo mal, conversamos, se está tudo bem conversamos, é tipo um apoio da parte de trás que é muito importante os formadores sentirem esse apoio, pronto, sentir que se precisarmos de alguma coisa alguém está lá para ajudar.” (EIL8/pág.13).

Como um gestor do tratamento dos problemas pessoais e sociais dos formandos e responsável pela fabricação do consenso social.

“(...) os mediadores é que têm que fazer a gestão dos conflitos, sobretudo, ter um formador dentro da sala mas eles é que estão acima disso e têm que gerir, têm que criar um clima de confiança nos formandos, os formandos com eles é que os formandos se vão abrir sobre os problemas que têm e etc. portanto, isso acho que tem a ver muito com a personalidade e o mediador esse sim, esse tem que ser um grande assistente social.

Entrevistador – Portanto, tinha aqui uma pergunta nesse sentido. Se em sua opinião é importante o trabalho do mediador no curso EFA?

Entrevistado – É fundamental, acho que é o elemento que mantém alguma união ali, como o nome indica é mediador, portanto está ali para fazer a gestão dos conflitos, se não houvesse um mediador, portanto, há o coordenador mas muitas vezes o mediador é que faz o trabalho de coordenação no terreno junto dos formandos, juntos dos formadores, sim, é fundamental.” (EIL5/pág.19-20).

Ou ainda como uma figura de proximidade e de humanização dos cursos pela atenção que presta às singularidades de cada um.

“(...) é importante ter essa figura de proximidade que inclusive ajuda a fazer alguma mediação dos conflitos, dos problemas pessoais de cada pessoa para que ela tenha condições de se sentir bem no curso, tenha condições até de partilhar quais são as suas dificuldades pessoais, familiares e outras que tenha de aprendizagem e essa é uma figura de proximidade e de humanização dos cursos, eu acho que é essencial. (EIL12/pág.13).

Outras diferenças identificadas quanto aos modos de apropriação organizacional remetem para o modo como a condução dos processos de fabricação do trabalho pedagógico pode produzir apropriações diferenciais da medida.

8.4. Acção poiética na construção local do currículo: Um trabalho pedagógico que se faz fazendo

As diferenças nos modos como as entidades no terreno se apropriam da medida de política pública Novas Oportunidades fazem-se sentir com força também no que aos dispositivos EFA diz respeito em resultado da forma como o currículo é construído, negociado e localmente construído. O trabalho pedagógico levado a cabo pelos diversos participantes é produzido a partir de um modo de agir que Soulet (2006) designa por agir poiético. Num quadro de acção totalmente aberto onde reina a incerteza quando ao produto final dessa mesma acção esta forma de acção afasta-se claramente do calculo do actor racional orientado por preferências claras e por uma acção racional em finalidade. A acção é orientada no modo poiético de agir pelo próprio fazer da acção. O jogo está desde o início em aberto e trata-se de construir os objectivos e muitas vezes, em simultâneo, inventar socialmente os próprios recursos pertinentes da acção no decorrer da própria acção. É isso que podemos constatar a partir da análise como os currículos nos cursos EFA são localmente fabricados, no modo como se produz a planificação pedagógica em torno dos temas de vida e a articulação pedagógica do trabalho colegial. A isotopia que nos permite perceber o modo como o currículo é fabricado no local mostra-nos que o tema de vida nunca é imposto pelos formadores, que são os formandos que na maior parte das vezes escolhem os temas de vida, que se discutem várias hipóteses alternativas entre as possíveis de desenvolver, que os temas de vida emergem das experiências de vida e das situações de vida dos indivíduos, que se negoceiam as actividades a desenvolver do ponto de vista pedagógico, o produto final e os modos de apresentação desse produto e que os temas de vida surgem de uma intensa negociação entre o trabalho de mediação, os elementos da equipa pedagógica e os formandos. Estas negociações localmente construídas têm como um dos principais resultados da sua acção a fabricação de diferenças ao nível dos modos de apropriação organizacional uma vez que os currículos vão ser necessariamente diferenciados de curso para curso e de entidade formadora para entidade formadora. O mesmo se passa no trabalho dos

Centros Novas Oportunidades onde o trabalho desenvolvido sobre a singularidade dos sujeitos produz diferenciações nos modos de conduzir a acção.

Vejamos o testemunho da Sónia, a mediadora do curso EFA entrevistada na Associação de Desenvolvimento Local que ilustra muito bem o modo como o currículo é fabricado localmente.

“Entrevistador – Costumam planificar os temas de vida?”

Entrevistada – Sim, sim, sim.

Entrevistador – Como é que isso costuma acontecer?

Entrevistada – Normalmente a planificação primeiro decide-se com o grupo de formandos qual é que vai ser o tema de vida, eles é que escolhem e entre eles têm que decidir, portanto, neste caso, neste curso logo no início discutiram-se várias hipóteses dos temas de vida, então ficou mais ou menos alinhavado o que é que seria para o curso todo, não é, portanto, da primeira ideia para o primeiro tema de vida, ficaram logo outras ali em banho-maria, digamos assim, para depois serem utilizadas então não foi muito difícil. No segundo tema de vida eles já não foram buscar a ideia anterior porque entretanto tiveram outras ideias por causa de desenvolverem o primeiro, também viram como é que era, então mudaram um bocadinho para o segundo tema de vida, o terceiro ficou logo decidido que seria a empregabilidade porque era o final do projecto e portanto, fazia sentido que fosse a empregabilidade, técnicas de procura de emprego, legislação, etc, fazia sentido que quando eles fossem para o mercado laboral já tivessem trabalhado esta matéria mas eles é que decidem quais são os temas, quais são os subtemas dentro daquele tema, é evidente, com o apoio dos formadores. Dentro desse tema então podem trabalhar isto, trabalhar aquilo, vamos lá pensar mais o que podemos trabalhar e eles próprios vão dando ideias, depois os grupos são tirados à sorte, foram sempre tirados à sorte, os mini-grupos com papelinhos da sorte para não haver confusão porque se não depois escolhiam sempre os mesmos parceiros, não é, que é natural, mas não queremos isso, queremos que eles todos trabalhem uns com os outros (...).

Entrevistador – Costumam de fazer reuniões de planificação?

Entrevistada – Sim, reuniões pedagógicas sim, depois de ser definido o tema de vida, então que actividades é que são necessárias desenvolver para chegar a este produto? Qual é o produto final que se quer ter? Qual é que vai ser a apresentação? O que é que vai ser apresentado? Vai ser um filme? Vai ser um teatro? Vai ser um livro? Vai ser um PowerPoint? Vai ser uma exposição fotográfica? O que é que se pretende que saia daqui? Depois já de ter o produto final então que passos é que nós temos que dar para conseguir chegar a esse produto final? No primeiro tema de vida fez-se uma exposição aqui na sala de exposições da Associação em que o grupo da alimentação saudável, construiu uma roda de alimentos, com alimentos mesmo, com a carne, com o peixe, com o queijo, com o iogurte, o leite, os legumes frescos, os cereais, pão, fomos adquirir as coisas de manhã, construiu-se a roda, depois é evidente que os produtos foram-se estragando e tivemos que ir retirando os alimentos à roda e substituindo por outros de plástico (sorriso) mas nos primeiros dias tiveram mesmo os alimentos reais e aí, pronto, foi planificado. E que formadores é que poderiam entrar? O formador de matemática para desenhar a roda com as percentagens dos alimentos, desenhar uma roda gigante numa cartolina com as percentagens. Isso foi ele que apoiou, depois a formadora de nutrição com os alimentos dentro de cada componente da roda e foram adquirir as coisas com ela e tudo mais. Portanto, fazem-se reuniões mas funcionamos muito por e-mail.” (EIL1/pág.15-16).

Ou ainda o testemunho da mediadora entrevistada no Centro de Formação Profissional:

“Entrevistador: Já agora perguntava-lhe, na sequência do que me está a dizer, como é que surgem os temas de vida, como é que isso costuma acontecer, as próprias reuniões de planificação?”

Entrevistada: Então, quando eu iniciei a actividade nos cursos EFA, nos B3, inicialmente a figura do mediador não era uma figura presente, tanto que aqui no Centro ela era feita apenas por uma pessoa para tantos cursos. Há pouco tempo, dois anos, três sensivelmente, surgiu a figura do mediador e aquilo que se tem feito é um mediador com os formandos, escolhem o tema de vida mediante a vontade e o gosto e a curiosidade dos formandos, essa planificação é feita tendo em consideração como eu dizia ainda agora a situação de vida dos formandos, a experiência de vida dos formandos, o que é que os leva a escolher determinado tema, normalmente esse tema é subdividido em subtemas e essa planificação tem também objectivos. O que é que nós pretendemos atingir? Nós, equipa formativa, formandos, o que é nós pretendemos atingir com este tema de vida? Depois nessa planificação são também espelhadas actividades integradoras, são o produto ou os produtos porque podem ser mais do que um na actividade integradora, os produtos finais são as chamadas actividades integradoras, elas podem ser, sei lá, dramatizações, pode ser uma apresentação oral do tema por parte dos formandos, entre outras situações, depois dessa planificação ser feita com os formandos é feita uma reunião com a equipa formativa e a equipa formativa mediante aquilo que tem à frente, alimamos arestas (riso) na planificação. Pensamos nas actividades que podemos desenvolver com os formandos considerando que critérios de evidência vamos trabalhar nas várias actividades que pensamos para cada uma das competências-chave e cada uma das UFCD, a componente tecnológica a trabalhar, portanto, temos sempre presente os critérios de evidência que nos são dados pelo referencial, pelas tais orientações, temos sempre em consideração os objectivos das UFCD e isto tudo afunilando para o tema de vida, as várias actividades que são desenvolvidas em sessão de formação tendo em conta as várias competências-chave e UFCD. Elas têm sempre um propósito que é o tema de vida, depois de planificado entre a equipa formativa, depois de decididas que actividades, que mini-actividades irão fazer para chegar às tais actividades integradoras, o mediador, neste caso o que eu tenho feito é reunir novamente com os formandos e dou-lhes o feedback sobre o que é que os formadores vão desenvolver, inclusive tenho até agora no meu curso de Empregados Comerciais, tenho até na parede registadas as unidades de competências e as UFCD e quais as actividades em que cada uma daquelas competências identificadas pelos formadores, quais actividades é que vão participar para que os formandos não se percam, para que estejam orientados, para que saibam o que andam a fazer, por vezes eles queixam-se que temos tanto trabalho, temos tantas coisas, o nosso tema de vida é este e vem o formador X e dar-nos mais esta actividade, e vem o formador Y e dá-nos outra actividade e então tenho tentado fazê-los ver que aquelas actividades são importantes.” (ECFP18/pág. 8-10).

Em resultado da construção social e local do currículo o trabalho pedagógico desenvolvido nas diferentes organizações, apesar do *modus operandi* ser semelhante, acaba por percorrer caminhos diferentes. É assim que podemos constatar que na Associação de Desenvolvimento Local no curso de Apoio Familiar e à Comunidade os temas de vida trabalhados foram temas como “*Hábitos de vida saudável*”, “*O património local*” e a “*empregabilidade*” e no curso de Empregados Comerciais no Centro de Formação Profissional os temas de vida trabalhados giraram em torno da multiculturalidade “*Eu e as outras culturas*” ou ainda “*Profissões extintas ou em vias de extinção*”.

Vejamos de novo o discurso das nossas entrevistadas:

Entrevistador – Quais foram os temas de vida que foram trabalhados?

Entrevistada – O primeiro foi “Hábitos de vida saudável” em que os formandos depois foram divididos em subgrupos e um grupo trabalhou as questões da droga e da toxic dependência, outro as questões da alimentação saudável, exercício físico e o outro subtema, não me recordo, o segundo tema de vida teve a ver com o património local, em que eles também foram

subdivididos em quatro grupos, quatro mini-grupos e construíram um blogue sobre o património do concelho, este património não é apenas os monumentos, os monumentos também não existem muitos, não é, mas o património cultural, as lendas, as receitas, a história do concelho, as festas, as festividades, portanto, porque é que existe uma determinada procissão, o presépio da vila, tudo isso, recolheram informação que está num blogue acessível a qualquer pessoa, portanto, qualquer pessoa que tenha internet pode aceder ao blogue e é um blogue em permanente construção, eles criaram-no, toda a informação, fotografias que recolheram, está lá mas quem quer aderir pode continuar a colocar informação e está em permanente actualização e é muito interessante o blogue e tem sido visto, portanto, nós temos um controlador de onde é que são as visitas, tem sido muito visto, numa série de países e eles estão cheios de orgulho desse trabalho. O último tema de vida, este terceiro, que será a apresentação no dia 1 de Julho é sobre a Empregabilidade. Técnicas de procura de emprego, como é que se deve apresentar numa entrevista, onde é que se procura emprego, portanto, eles criaram uma base de dados com sites e instituições onde procurar emprego e fizeram um filme em que eles é que são os actores e todos participam mobilizando tudo aquilo que aprenderam, eles vão demonstrando ao longo do filme, por exemplo, estão duas pessoas no computador a imaginar que estão à procura de emprego, então vem alguém e diz, olha eu estava aqui com atenção a ver, não vá a este site, vá aquele outro. Depois há uma situação em que há duas entrevistas distintas, uma pessoa que se porta muito mal na entrevista, que faz aquilo que não se deve fazer e a outra que faz tudo correctamente, depois também têm legislação laboral, portanto, no filme também aparece, eles também tiveram agora a dar esse módulo, a diferença entre um contrato a termo, um contrato sem termo, um recibo verde, os direitos que as pessoas têm, em qualquer um destes contratos, os deveres que têm, e eles criaram um guião e depois fizeram o filme que vai ser a apresentado no âmbito do tema de vida. (EIL1/pág.10-11).

“(...) o primeiro tema de vida intitulou-se “Eu e outras culturas” tivemos por base quando eu planifiquei com os formandos o facto de na sala de formação haver pessoas que eram filhas de emigrantes ou tinham outras nacionalidades, tiveram essa questão por base e neste momento está a decorrer o segundo tema de vida, eu não sei se disse mas os Empregados Comerciais começaram em Fevereiro de 2011, neste momento está a decorrer o segundo tema de vida que se intitula “Profissões extintas ou em vias de extinção”, é isso.” (ECFP18/Pág.13).

A análise estrutural de conteúdos permitiu ainda fazer a distinção entre a fabricação social de uma planificação em modo poiético e uma planificação no modo não poiético. No primeiro modelo a planificação do trabalho pedagógico é uma construção social contínua em que a planificação do trabalho pedagógico sofre ajustes permanentes. Há elementos da equipa pedagógica que inicialmente não contavam entrar em cena e que depois acabam por participar na acção. Há actividades que não se esperava desenvolver e que depois são levadas à prática. Há actividades que se planearam e depois não se concretizaram. A planificação é uma negociação contínua. É ajustada por vezes ao ritmo de trabalho dos formandos. A planificação é um processo dialéctico que sofre alterações frequentes em resultado da interacção entre todos os participantes. Por seu lado, em contraste, a planificação em modo não poiético é uma planificação dada de uma vez por todas que não sofre ajustes permanentes em relação ao estabelecido à priori. Não há formadores a entrar no improviso uma vez que toda a sua intervenção é decidida ex-ante. Não há trabalhos que não estavam planificados que se possam intrometer no decorrer da acção. As actividades planeadas são as concretizadas. A planificação não é feita sobre a forma de uma negociação contínua. A planificação não se ajusta ao ritmo

dos formandos. A planificação não é um processo dialéctico uma vez que obedece a uma racionalidade em finalidade⁹⁸ em que os fins da acção são estabelecidos na forma de uma racionalidade sinóptica em que todo o decorrer da acção é previsto por antecipação.

Vejamos algumas passagens discursivas que ilustram bem a planificação no seu modo poético:

“Entrevistador – A planificação é cumprida depois na prática ou como é que isso...”

Entrevistada – Não, há ajustes, eu acho que dos três temas de vida ainda não houve nenhum, estamos a falar de tema de vida ainda?

Entrevistador – Sim, sim.

Entrevistada – Não houve nenhum em que a planificação se mantivesse depois daquela que foi feita porque uma coisa é planificar, dois meses depois, quando se chega à conclusão, dois ou três meses depois, o tema de vida, quer dizer, que houve formadores que de início não estavam a pensar ajudar em determinada matéria e depois também fizeram uma perninha ou houve um determinado trabalho que não estava a pensar ser feito e depois acabou-se por fazer ou uma determinada visita que até não se estava a pensar que seria necessária e que se fez ou houve outra que por exemplo se tinha pensado planejar e depois acabou por não se fazer porque foram ver outras instituições e já não foi necessário ir aquela, portanto não há nada, não houve nada que não se alterasse, ligeiramente. Não foram alterações profundas.” (EIL5/pág.16).

Entrevistador - Tinha aqui uma questão para tentar perceber o processo de planificação, se a planificação é cumprida na prática, como é que isso decorre, quer dizer, é uma coisa que está fechada, que vai...?

Entrevistado - Não, é muito dialéctica porque já temos visto por exemplo que às vezes fazemos as planificações dos temas de vida e vemos que o aprofundamento daquele tema, por exemplo, dá muita luta aos formandos e que eles empenham-se e começam a descobrir outras dimensões, então reformulamos o tema de vida de maneira a dar mais tempo a integrar outros conteúdos de maneira a adaptar, no fundo se há uma oportunidade que surge porque o tema é mais rico a equipa adapta e cria condições para que isso continue, portanto, não é de maneira nenhuma rígido, não é, é adaptado, por outro lado há temas que às vezes se podem esgotar rapidamente e que não é necessário estarmos a desenvolver com o tempo todo como tínhamos inicialmente previsto, porque são simples, práticos e portanto, é muito em função do output que vai sendo feito, do acompanhamento (...) (EIL15/pág. 9-10).

A análise do material empírico permite-nos ainda observar que a articulação do trabalho pedagógico em torno do tema de vida com o objectivo de fazer um trabalho pedagógico transdisciplinar não é tarefa fácil. Cimentar socialmente uma acção partilhada por

⁹⁸ A acção racional em finalidade pressupõe segundo Boudon (1990:75) que “o sujeito tem um objectivo, está em condições de determinar exaustivamente os meios capazes de o conduzirem ao objectivo e de escolher entre esses meios o mais vantajoso, ou em todo o caso, o que é o da sua preferência”. É neste sentido que Weber (1971:77) define o seu tipo-ideal de acção racional em finalidade “Age racionalmente em ordem a fins quem orienta a sua acção por uma meta, meios e consequências laterais e pondera racionalmente, para tal, os meios com os fins, os fins com consequências secundárias como finalmente, também os diferentes fins possíveis entre si, em todo o caso, pois, quem não actua efectivamente (e, sobretudo, de modo mais emotivo) nem de modo tradicional” e é este o sentido que damos a este conceito aqui.

muitos levanta problemas. O sistema de sentidos que nos permite dar verosimilhança a esta interpretação mostra-nos que o trabalho transdisciplinar por vezes não funciona, que o trabalho faz-se numa lógica de divisão de tarefas por módulos em que cada formador é responsável por uma particularidade específica, que a junção das tarefas dos diversos intervenientes não produz um resultado final integrado, que há várias peças do puzzle que não encaixam e que o puzzle não fecha. Mais do que um trabalho que se faz de forma integrada e articulada o que acontece é um desfecho que resulta de um trabalho parcelarizado. Por outro lado a lógica do trabalho colectivo em torno das actividades integradoras exige um trabalho transdisciplinar que efectivamente seja accionado, que este trabalho não se reduza a uma mera divisão de tarefas por módulos, que cada elemento da equipa pedagógica não se remeta a tratar apenas das particularidades específicas do seu módulo, que a junção das tarefas produza um resultado integrado e que se garanta na sequência disso que o puzzle fecha.

Vejamos o discurso de uma mediadora de um dos cursos EFA por nós entrevistada e as razões por ela apontadas para a dificuldade de realização de um trabalho pedagógico que os normativos oficiais prescrevem que se faça de forma integrada.

“Entrevistador: Como é que funciona o trabalho transdisciplinar em torno dos temas de vida com os teus colegas formadores?”

Entrevistada: (Silêncio prolongado) Podia dizer só que não funciona (sorrisos). Existe alguma tentativa de alguns dos formadores em fazer um trabalho que não será bem transdisciplinar. É uma divisão de tarefas pelos módulos em que cada formador fica responsável por uma particularidade, por uma tarefa, para que depois tenhamos um resultado final e essas tarefas muitas vezes se as juntarmos não conseguimos ter um resultado final. Temos várias peças de um puzzle que acabam muitas vezes por não encaixar. Apesar de se falar das mesmas coisas o puzzle não fecha.

Entrevistador: E achas que isso deve-se a quê?

Entrevistada: Pois isso tem a ver primeiro com o envolvimento depois com uma falta de entendimento da filosofia EFA e do que é um trabalho inter ou transdisciplinar. Também tem a ver com o facto de as reuniões não serem aproveitadas para discussão e preparação das actividades mas sim como uma obrigação, quanto mais depressa se acabar melhor, quanto menos eu disser menos o meu colega do lado diz, mais depressa vamos para casa e depois portanto, esse trabalho que seria o suporte para esse trabalho transdisciplinar acaba por falhar logo aqui na base.

Entrevistador: E como é que se faz a articulação curricular da formação de base e da formação profissionalizante nesse trabalho entre os formadores? Como é que se costuma processar...

Entrevistada: Os formadores da formação profissionalizante, vou dar um exemplo concreto dos cursos em que estou a trabalhar, no curso de Comerciais, como já é o segundo ano consecutivo em que temos a mesma equipa a trabalhar, os formadores da profissionalizante vão fazendo um esforço para se irem integrando nalgumas actividades e isso é feito tendo em conta os formandos e também tendo em conta o referencial da formação profissionalizante. Levanta-se a questão de como é que eles conseguem encaixar aquele referencial nalguma actividade relacionada com o tema de vida e devagarinho vão conseguindo fazer alguma actividade ou outra relacionada com o tema de vida e com a formação profissionalizante. No curso de Bar não

há qualquer interesse, motivação, nem participação da formação profissionalizante nos temas de vida. Não se integram nem no tema de vida nem em nenhuma tarefa das áreas de competência-chave.

Entrevistador: E isso na tua opinião deve-se a que aspectos?

Entrevistada: Eu acho que, primeiro, é uma equipa que não se conhece muito bem. Não se conhece muito bem porque não vai às reuniões. Os formadores da formação profissionalizante de Bar são profissionais de Bar. Muitos deles têm habilitações muito mais baixas. Tenho alguns com o 9º ano, depois tenho outros com o 12º e penso que o mais alto deve ter o 12º e que estão ali para dar uma formação de Bar e portanto é de Bar que eles vão para ali falar e não de outras coisas quaisquer. E portanto essa falta de habilitação pode também levar a uma dificuldade de entendimento da filosofia EFA (...)."

Outros discursos mostram-nos que quando se consegue envolver todos os elementos da equipa pedagógica numa participação mais integrada isso pode ser motivo, por si só, de contentamento, o que não deixa de reforçar as dificuldades atrás referidas.

"No âmbito dos cursos EFA tenta-se sempre que a parte tecnológica colabore nos temas de vida, isso por vezes acontece outras não, por qualquer motivo, ou porque os conteúdos da componente tecnológica não são possíveis de integrar nessa planificação do tema de vida mas normalmente os formadores tentam sempre colaborar de algum modo, nem que seja um conteúdo pequenino, uma actividade que façam que sirva para o desenvolvimento do tema de vida, gostava de nesta resposta dizer-lhe que enquanto mediadora estou muito contente porque está a decorrer um tema de vida no curso de Empregados Comerciais, aquele que eu referi ainda há bocado, que se intitula "Profissões extintas e em vias de extinção" e conseguimos que toda a equipa formativa participasse nesse tema, toda a equipa, todas as UFCD, todas as áreas de competência-chave estão a participar." (ECFP18/pág.12).

8.5. Sinopse 4 – Os modos de apropriação organizacional da medida

O eixo de análise em torno dos modos de apropriação organizacional da Iniciativa Novas Oportunidades permite-nos constatar que esta medida é apropriada diferencialmente nas diferentes organizações onde levámos a cabo o estudo e que esta apropriação diferencial se faz em torno das finalidades da intervenção levada a cabo pelas entidades, dos modos de acompanhamento da medida, dos modos de actuação e intervenção do mediador dos cursos EFA e ainda dos modos de fabricação do trabalho pedagógico. A apropriação diferencialmente produzida em torno das finalidades de intervenção das organizações formativas em causa faz-se a partir de duas lógicas de acção predominantes tendo sido ainda possível a identificação de um terceiro modo de intervenção. Assim, na Associação de Desenvolvimento Local em estudo predomina a lógica de intervenção comunitária centrada no móbil principal de intervir no território de modo a encontrar soluções para os problemas concretos das populações que se colocam ao nível do local. No Centro de Formação Profissional predomina uma lógica de qualificação individual centrada no reconhecimento, produção e certificação de

competências dos indivíduos e/ou na numa relação muito estreita entre formação de adultos e empregabilidade. A análise do material empírico permitiu ainda identificação de um terceiro modelo que remete para uma lógica de acção ritualizada em que a realização das acções de formação é uma finalidade em si própria que se faz por fazer sem qualquer outra finalidade associada a si seja de ordem ética ou política. Quanto aos modos de acompanhamento levados a cabo pelas organizações a esta medida sobressaem dois modelos diferenciados. Por um lado, um modelo assente numa lógica de acção que faz um acompanhamento de proximidade e em que predomina uma personalização das relações sociais por parte dos responsáveis das entidades que procuram fazer um acompanhamento permanente de todas as etapas do processo de produção do *cursus*. Por outro lado, um modelo assente numa lógica de acção que privilegia um acompanhamento à distância e em que predomina uma despersonalização das relações sociais e um acompanhamento feito de forma intermitente. Os modos de apropriação organizacional diferem ainda quanto à intervenção do mediador dos cursos EFA que numa das organizações se exerce segundo uma lógica de mediação total e na outra segundo uma lógica de mediação parcial. O modo de fabricação do trabalho pedagógico permite ainda a verificação de uma apropriação distintiva por parte das entidades de formação uma vez que sendo em ambas exercido sob o modo da acção poiética o resultado desse trabalho desemboca em produtos finais da acção pedagógica claramente diferenciados entre si. Um trabalho pedagógico assente no que Soulet (2006a) designa por acção poiética implica a fabricação contínua do currículo ao nível local e a mobilização constante dos actores na produção de um agir criativo (Joas, 1999) que conduza a um produto final como resultado dessa acção conjunta. Os dados empíricos mostram-nos ainda que a coordenação dessa acção a muitos nem sempre se faz da melhor maneira e que o trabalho de inter e transdisciplinaridade exigido normativamente não se faz sem dificuldade. Muitas vezes é mais de uma parcelarização do trabalho pedagógico aquilo de que se trata. O puzzle tem dificuldade em fechar.

9. Sentidos e lógicas de acção face à implementação da Iniciativa Novas Oportunidades

As finalidades formais da Iniciativa Novas Oportunidades tal como elas foram prescritas pela Agência Nacional Para a Qualificação têm como objectivos centrais a elevação da qualificação portuguesa e o reconhecimento, a validação e a certificação

das competências adquiridas pelos adultos pouco qualificados ao longo das suas vidas. Parte-se do pressuposto que é um imperativo nacional em prole da “*competitividade*” da economia⁹⁹ do país vencer a “*batalha da qualificação*”. Como são estas finalidades representadas pelos actores responsáveis pela implementação no terreno desta medida de política pública? E que lógicas de acção subzagem aos diferentes actores que em conjunto têm que produzir numa lógica de acção colectiva a acção pública de formar esta franja mais desqualificada da população portuguesa? Começemos pela inteligibilidade social dos sentidos atribuídos pelos formadores às finalidades da Iniciativa Novas Oportunidades.

9.1. Os sentidos da Iniciativa Novas Oportunidades: Entre a reparação de injustiças e a produção de injustiças

O monte isotópico que objectiva os sentidos que os formadores injectam nas finalidades da medida de política pública “*Novas Oportunidades*” permite-nos constatar que esta Iniciativa é percebida pelos técnicos como uma “*vantagem*” para os seus destinatários porque oferece uma oportunidade a pessoas que de outra maneira já não regressariam à escola. Permite-nos constatar também que “*há formandos dentro destes cursos que merecem esta oportunidade*”, que há pessoas que agora frequentam as “*Novas Oportunidades*” porque anteriormente “*os pais não os deixavam estudar*” ou porque tiveram que ir trabalhar muito cedo nas suas vidas, que para outras pessoas “*as condições em que viviam*” foi o motivo para não continuarem os seus estudos, que muitas vezes estamos perante pessoas que ao longo da vida “*aprenderam muitas coisas*” e que os dispositivos formativos oferecidos pelo programa para estas pessoas são vistos como “*uma mais-valia*” uma vez que lhes permitem o reconhecimento, a

⁹⁹ Este objectivo do aumento da “*competitividade*” do país enquadra-se à escala nacional no seguimento da Estratégia de Lisboa que estabeleceu no ano 2000 como grande objectivo converter a economia da União Europeia na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo antes de 2010, capaz de um desenvolvimento duradouro, uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e maior coesão social. Não deixa de ser irónico que em 2013 tenhamos uma grande parte dos países da União Europeia submetidos a um rigoroso regime de políticas de austeridade geradoras de regressão económica e social e que a Europa atravesse uma das mais graves crises da sua História com o acentuar de profundas divisões sociais entre os países do Norte e do Sul da União Europeia, entre países credores e devedores, uma imposição austeritária a partir de cima pelas elites políticas e financeiras e uma resistência ao austeritarismo a partir de baixo por grande parte dos cidadãos europeus. A Europa submete-se à hegemonia alemã que numa estratégia Merkievelica (Beck, 2013:21) vai impondo um socialismo de Estado para os ricos e os bancos e o neoliberalismo para as classes médias e os pobres. Neste momento em que escrevemos está em risco a sobrevivência não só do euro como também, levantamos a hipótese forte, o próprio destino da União Europeia e da democracia em alguns dos países sobre resgate do triunvirato Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu e Comissão Europeia.

validação e a certificação das suas competências. Permite-nos ainda observar que estamos perante uma oferta educativa percebida como muito positiva que faz com que as pessoas que a frequentam sintam que *“aquilo que aprenderam vale alguma coisa”* que *“estas formações são muito boas para a auto-estima das pessoas”* e que muitas vezes a passagem pelas Novas Oportunidades *“serve de trampolim para as suas vidas”* quer do ponto de vista profissional quer social e que *“para os formandos que não fazem vida disto não se desperdiçam oportunidades”*. A Iniciativa Novas Oportunidades para quem verdadeiramente *“merece”* uma *“nova oportunidade”* é sentida como uma questão de justiça social.

O testemunho da Sónia é de novo extraordinariamente rico de significados sobre a forma como os formadores se posicionam face às finalidades da Iniciativa Novas Oportunidades. Como refere esta entrevistada, esta medida de política pública tem *“vantagens”* e tem *“desvantagens”*. As vantagens resultam do facto do programa permitir a reparação de injustiças que são percebidas como resultantes de causas *“exteriores”* aos indivíduos e que os levaram pelos mais diversos motivos a abandonar os seus percursos escolares. Neste caso, estaríamos perante alguns dos bem conhecidos factores identificados na literatura sociológica dos campos da educação e das desigualdades educativas e que remetem para os efeitos sociais desigualitários resultantes dos constrangimentos sociais produtores da selecção escolar. Pessoas que não estudaram porque *“tiveram que ir trabalhar”*, ou porque *“foram mães ou pais muito cedo”*, ou porque *“os pais não os deixaram estudar”*, ou ainda porque *“as condições de em que viviam, quer financeiras, que locais, não o permitiam”*. Para estas pessoas que são percebidas como vítimas dos constrangimentos sociais sobre a forma de handicaps sócio-culturais e que apesar disso são percebidas como tendo aprendido muitas coisas ao longo da vida, a frequência da iniciativa Novas Oportunidades é vista como uma *“mais-valia”*, representação esta presente numa significativa parte dos formadores entrevistados. Estes são os beneficiários da medida tidos como *“merecedores”*. Trata-se de dar uma *“oportunidade”* a quem não a teve por razões *“exteriores”* à sua pessoa e a medida é percebida como a possibilidade de reparação de uma *“injustiça”* produzida pelo sistema sobre os indivíduos. Por outro lado, a medida é vista como levantando problemas quando permite a produção de injustiças uma vez que ao dar oportunidade a quem não teve anteriormente a possibilidade de continuar os seus estudos, mas que nada faz por merecê-la, contribui decisivamente para um

“desperdício de oportunidades”. Para evitar estas situações apela-se para a maior atenção à selecção dos indivíduos que não são merecedores desta *“nova oportunidade”* oferecida pelo programa. Deixar aceder ao sistema indivíduos que apenas se *“aproveitam do sistema”* faz com que estes estejam a ocupar o lugar de potenciais beneficiários verdadeiramente interessados que, estes sim, aproveitariam muito melhor a *“oportunidade”* oferecida. O discurso da formadora Sónia que é ao mesmo tempo mediadora de um curso EFA e já trabalhou no Centro Novas Oportunidades da associação em que é também membro da direcção, é ilustrativo das duas grandes provas com que Martucelli (2006:37) caracteriza a marca da instituição escolar. Por um lado, a prova da selecção social e a capacidade que o aparelho escolar tem de reproduzir desigualdades sociais e por outro lado, a confiança institucional em si, que resulta da capacidade que a escola tem de produzir um julgamento social sobre os indivíduos por vezes com consequências marcantes na forma como estes definem eles próprios o seu valor social, a partir dos juízos produzidos sobre si pelo meio escolar. O que é interessante é constatar que a formação de adultos pouco escolarizados volta a produzir o mesmo tipo de efeitos fazendo com que no caso da selecção social produzida no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades isso possa reproduzir situações de uma dupla selecção social, uma vez que mesmo medidas de política pública destinadas a diminuir os riscos de *“exclusão social”* de uma população com baixas qualificações escolares e profissionais, com uma representação estatística muito significativa de uma franja da população proveniente das classes populares, não impeça que dentro dos mais desfavorecidos dos desfavorecidos a reprodução das desigualdades sociais se venha a verificar de novo, assim como ao nível da confiança institucional em si, os efeitos possam novamente ser perversos, ao ocorrerem julgamentos desvalorizantes sobre os adultos, definidos agora, por vezes, como não tendo *“perfil”* para frequentar a iniciativa. Mas o contrário também acontece. Se as *“Novas Oportunidades”* são vistas como um mecanismo societal capaz de reparar uma injustiça anteriormente produzida pelo sistema sobre os indivíduos, esta reparação traz associada a si a possibilidade de um efeito reparador também ao nível da confiança institucional em si. Uma nova definição produzida sobre os indivíduos que frequentam a Iniciativa Novas Oportunidades, desta vez a partir de um julgamento institucional positivo, assente numa trajectória educativa percebida agora como valorizante, permite uma redefinição da confiança institucional em si com um potencial catalizador ao nível da sua trajectória pessoal e profissional futura. A iniciativa é assim vista como uma *“coisa muito boa para estas pessoas”* que

efectivamente “merecem” esta oportunidade. Estas pessoas “sentem-se valorizadas com aquilo que aprenderam”. Isso é sentido como “muito bom para a auto-estima dessas pessoas” e afirma-se mesmo que “muitas vezes serve de trampolim para as suas vidas”. Se em muitas situações é a ausência de confiança institucional em si o estado em que as pessoas chegam à entrada da iniciativa “muitas pessoas têm a ideia que não sabem nada” e que “os doutores é que sabem tudo” e pensam que “são um zero à esquerda”, estas mesmas pessoas que passam pelos cursos EFA ou pelos Centros Novas Oportunidades, onde fazem os processos de reconhecimento e validação de competências saem de lá com uma nova confiança institucional em si. Não é só da reparação de uma injustiça social aquilo de que se trata mas também de uma efectiva reparação de uma anterior desconfiança institucional em si, cuja relação anterior ao sistema educativo, através do aparelho escolar, tinha deixado uma marca poderosamente negativa de si.

Vejamos pela voz da Sónia a riqueza de significados que emerge do seu discurso a este respeito:

“Entrevistador – E em relação à Iniciativa Novas Oportunidades qual é a sua opinião em relação à Iniciativa Novas Oportunidades?”

Entrevistada – Tem vantagens e tem desvantagens. Na minha opinião há vantagens porque dá uma oportunidade a pessoas que provavelmente já não teriam nada, já não regressariam à escola, que já não iriam fazer formação nenhuma e há pessoas dentro destes cursos, há formandos que merecem esta oportunidade, porque não estudaram, porque tiveram que ir trabalhar, ou porque foram mães muito cedo, mães ou pais ou porque os pais não os deixavam, temos tido casos desses, pais que não deixavam ou porque as condições em que viviam não permitiam, quer financeiras, quer locais porque temos pessoas que moravam em sítios onde não havia escola, portanto, não tinham a mínima hipótese de ir estudar mas que no entanto ao longo da vida aprenderam muitas coisas e isso é uma mais valia isto existir para poder validar as competências destas pessoas que as têm, que realmente as têm. E isto eu acho que é uma coisa que surgiu que é muito boa para estas pessoas porque também sentem-se valorizadas, afinal aquilo que aprenderam, não estudaram, mas aquilo que aprenderam vale alguma coisa e aprenderam alguma coisa mas muitas pessoas têm a ideia que não sabem nada, que aquilo que sabem não é nada e que os doutores é que sabem tudo e eles, pronto, são um zero à esquerda. E muita gente sai destas formações, eu quando digo, não é só cursos EFA, portanto, eu onde estava no CNO antes de ir para o curso EFA estive uns anos no CNO, é muito bom para a auto-estima destas pessoas e muitas vezes serve de trampolim para as suas vidas, quer profissional, quer escolar. As pessoas depois acabam por ir estudar mais, ou acabam por, podem não ser estudantes, num ensino normal ou seja, terem mais anos de escolaridade mas depois procuram formação. Afinal eu quero saber mais sobre isto e estão atentas depois às oportunidades de formação. Para algumas pessoas, isto é muito bom. No entanto eu quando digo que também há desvantagens é preciso ter atenção, muita atenção na selecção dos formandos e isto aqui em relação aos cursos EFA para não se cair no erro de exactamente seleccionar aquelas pessoas cuja vida tem sido isto nos últimos anos, portanto, dum curso passam para outro e passam para outro com uma espécie de encosto, porque a bolsa acaba por não ser pequena, porque não têm que fazer grande esforço e aí desperdiçam-se oportunidades. Portanto, há pessoas que poderiam estar no lugar dessas que aproveitariam muito melhor que essas, que estão ali, como estavam noutra coisa qualquer, portanto, desde que lhe pagassem qualquer coisa. E isso tornou-se um

bocado um vício, um vício das bolsas, eu penso que isso agora também vai mudar, primeiro porque os cursos começam a ser em menor número e depois porque aqueles que existem, a bolsa vai diminuir para metade, aliás já diminuiu para metade.” (EIL1/pág. 50-51).

O discurso do Mário que para além de ser formador num curso EFA B3 de dupla certificação foi também em anos anteriores formador num CNO, solidifica o testemunho avançado anteriormente pela Sónia. Também para este formador as orientações e as finalidades das “*Novas Oportunidades*” do ponto de vista da sua “*validade*” e da sua “*justiça*” lhe parece uma ideia “*indiscutível*”. De facto “*nem todos tiveram a oportunidade de ter o seu percurso escolar como deve de ser*” e o facto de termos pessoas a frequentar o programa com “*enormes capacidades*”, “*profissionais excelentes*”, faz com que as “*Novas Oportunidades*” surjam “*desde logo como uma questão de justiça*”. Se o facto das pessoas por vezes terem uma escolarização muito baixa “*só têm a quarta classe*”, “*o segundo ano*”, “*o sexto ou lá o que é*” as impediu o desenvolvimento da confiança institucional em si, uma vez que a fraca escolarização fez com que estas pessoas não tivessem “*qualquer reconhecimento social*” isso não impede que a iniciativa não possa vir a ser para estes indivíduos a quem os mais diversos contextos de vida permitiu o desenvolvimento de outro tipo de competências que não as meramente escolares um “*instrumento de valorização dos indivíduos*” e de “*criação de cidadãos*”.

Olhemos com atenção para as palavras do Mário:

“Em termos da ideia, a ideia parece-me absolutamente, a sua premência, a sua validade, a sua justiça, parecem-me indiscutíveis. Realmente as pessoas e estou-me a reportar às Novas Oportunidades incluindo o antigo RVCC e os EFA e não sei o quê. Nem todos tiveram a oportunidade de ter o seu percurso escolar como deve de ser e temos hoje pessoas com enormes capacidades, profissionais excelentes, pessoas com conhecimentos que muitas vezes pessoas saídas das universidades não têm e no entanto porque só têm a 4ª classe, o segundo ano, o sexto ou sei lá o que é, quer dizer, não têm qualquer reconhecimento social, portanto, as Novas Oportunidades surgem desde logo para mim como uma questão de justiça, num regime democrático, acho que é uma conquista, num regime democrático que se preze, portanto, aí sou um incondicional apoiante e acho que isso pode ser realmente um instrumento de valorização dos indivíduos e da criação de cidadãos. Para mim é absolutamente indiscutível, isso, um político recentemente disse, que agora por acaso é nosso primeiro-ministro, falou do que falou, da maneira como falou, quer dizer, este senhor independentemente das nossas, não tem a ver, não são para aqui chamadas, antipatias ou simpatias político-partidárias, não tem nada que ver, tem a ver com aquela pessoa que disse aquilo, quer dizer uma pessoa que disse uma coisa daquelas merecia que lhe dessem um par de bofetadas, por e simplesmente não sabe do que está a falar, se soubesse do que estava a falar nunca podia dizer uma coisa daquelas, isso é a minha posição (...)” (EIL4/pág. 32).

Também o Leonardo reforça a perspectiva de que uma “segunda oportunidade” é uma “boa ideia”. Revelando uma forte consciência societal, digna de um olhar sociológico mais atento, invoca o facto estatístico de Portugal ter taxas de escolaridade¹⁰⁰ muito baixas comparativamente aos outros países da União Europeia e da OCDE para argumentar em favor do seu apoio ao programa. O facto de se abandonar precocemente a escola em Portugal de forma mais intensa do que em “outros países” onde isso “não acontece” faz em sua opinião com que isso se reflecta na produtividade do país e também ao nível das competências dos adultos. Portanto, se “queremos estar” onde não estamos, dar uma “segunda oportunidade” a muitas destas pessoas faz em seu entender parte de uma possível solução para o desenvolvimento económico da nação.

“Portanto, dar uma segunda oportunidade a muitas pessoas que nós temos uma taxa, tínhamos e continuamos a ter uma taxa de escolaridade muito baixa comparado com os outros países da OCDE e da Europa em geral. Muitas pessoas desistiram da escola muito cedo, acho que é uma tendência mesmo Portuguesa, nos outros países não acontece, a maior parte das pessoas tem pelo menos o secundário ou mais e aqui as pessoas desistem no sétimo, no oitavo ou no décimo, portanto e isso em termos de produtividade e depois reflecte-se em termos de competências. Na produtividade nota-se e muito. Se calhar a actual situação tem a ver com isso, portanto, isto é uma boa ideia, uma segunda oportunidade (...)” (EIL6/pág. 25).

O discurso de Cátia, a jovem formadora de Animação Sócio-Cultural que tem contacto pela primeira vez com os cursos EFA e com a Iniciativa Novas Oportunidades permite-nos constatar que nem todos os “profissionais” entrevistados estão de acordo com a justiça e com a validade desta medida educativa de política pública. Isto é, se do conjunto das entrevistas analisadas parece haver um efeito de posição (Boudon, 1973) resultante do facto dos formadores serem parte interessada na reprodução do programa “Novas Oportunidades”, uma vez que a sua existência social e profissional passa pela própria existência do programa, a entrevista com a Cátia permite-nos dizer que nem sempre isso acontece e o contrário também pode ser possível. Ser formador no âmbito

¹⁰⁰ Como se pode ler no relatório do Conselho Nacional de Educação intitulado “Estado da Educação 2012 – Autonomia e Descentralização” (CNE, 2012:8) “Portugal apresenta hoje uma situação educativa complexa. Por um lado, após uma evolução muito positiva, atingimos razoáveis níveis educativos na população jovem, quer em termos de acesso e qualidade, quer em termos de equidade, a indiciar boa capacidade de recuperação em quase todos os domínios. Por outro lado, reflectindo um passado de grande atraso, persistem fracos índices de qualificação da população menos jovem, que se agravam de modo dramático à medida que se progride para escalões etários superiores.” Ainda em relação à qualificação da população considerada adulta o relatório também não deixa margem para dúvidas quando à situação portuguesa face ao panorama europeu: “Com excepção da última década em que as estratégias de educação de segunda oportunidade permitiram qualificar um número apreciável de adultos, o problema das baixas qualificações não conheceu, nas décadas anteriores e apesar de alguns esforços desenvolvidos, as alterações indispensáveis a uma aproximação à maioria dos países europeus.” (idem:8). A situação actual é claramente de uma grande distância entre Portugal e as médias de escolarização da população adulta nos países da União Europeia e da OCDE.

da Iniciativa Novas Oportunidades sem ter grandes convicções sobre a validade e as finalidades da mesma. Como nos diz a Cátia a sua opinião sobre as “*Novas Oportunidades*” “*sinceramente não é muito boa*” e se a iniciativa até pode fazer sentido “*para uma pessoa que na altura não teve dinheiro para acabar os estudos e agora pode retomar*” de um modo geral a sua opinião é a de que as “*Novas Oportunidades*” geram o “*facilitismo*”. Ao rigor e à exigência associado à forma escolar de educar, forma que aparece no seu discurso como tendo uma legitimidade acrescida em relação ao modo de educar inerente às “*Novas Oportunidades*” surge uma representação negativa que lhe atribui menor validade e credibilidade social. A progressão educativa que se possa vir a fazer através da passagem pelas “*Novas Oportunidades*” em direcção ao topo da hierarquia do sistema escolar é perspectivada como potenciadora da fabricação de uma elite de menor valor social. Como nos diz a Cátia, as “*Novas Oportunidades*” são “*uma maneira muito facilitista de passar*”.

“Entrevistador – Tenho aqui um último conjunto de questões, para terminar, em relação à Iniciativa Novas Oportunidades e aos cursos EFA qual é a sua opinião em relação à Iniciativa Novas Oportunidades?”

Entrevistada – (risos) A minha opinião, sinceramente não é muito boa, não é muito boa por uma razão muito simples, estou a pensar nas Novas Oportunidades como, é bom para uma pessoa que, sei lá, que na altura não teve dinheiro para acabar os estudos e que teve que ir trabalhar e agora pode retomar, pode retomar os estudos mas depois permitem que miúdas, eu tinha uma de vinte anos que foi para lá fazer este curso EFA, quer dizer, porquê que não pode ir para uma escola normal, fazer um curso normal, a miúda até tem capacidades para fazer o ensino recorrente, não, sinceramente não sou muito apologista das Novas Oportunidades, porque pronto, acho que é uma maneira muito facilitista de passar, isto era o que eu achava e é o que eu ainda acho, é uma maneira muito facilitista de passar, estou-lhe a falar tanto para o 9º ano, como para o 12º ano, ou seja, não quis estudar durante três anos mas depois faz aqueles trabalhinhos e tem o 12º ano e depois ainda consegue candidatar-se com os mais de vinte e três e vai para a universidade quer dizer acho que isto é um bocado facilitar de mais e infelizmente os nossos médicos do futuro, os nossos políticos do futuro que poderão vir daí, pessoas que não tem o mínimo de carácter, não tem o mínimo de esforço, não tem o mínimo de coisa nenhuma, de valores, nem coisa nenhuma...” (EIL7/pág. 21).

O testemunho de Paulina, a psicóloga entrevistada também é muito rico do ponto de vista dos sentidos que os técnicos que trabalham na Iniciativa Novas Oportunidades atribuem às finalidades do programa. Para Paulina, se inicialmente, a quando do seus primeiros contactos com o programa, achou que este poderia ser produtor de injustiças uma vez permitir o acesso a um determinado nível de ensino equivalente ao sistema escolar “*normal*” através de uma via com um processo “*menos demorado*” e “*menos exigente*” como é o caso dos processos formativos nos cursos EFA e os processos de reconhecimento e validação de competências nos Centros Novas Oportunidades não deixou de considerar que o processo podia ser uma “*grande oportunidade*” para as

peessoas que de facto não tiveram oportunidade de estudar mas que adquiriram competências “no contexto real de trabalho”. A forma educativa “Novas Oportunidades” é na sua perspectiva “uma grande oportunidade de valorizar estas pessoas”. Um dado interessante no testemunho de Paulina é a sua constatação de que ao “longo dos anos” a Iniciativa “Novas Oportunidades” estaria a ir “pelo caminho errado”. O facto da iniciativa no âmbito das políticas públicas de activação (Vrancken e Macquet, 2006:83) estar a receber pessoas que são “obrigadas” a ir para a formação, gera, em sua opinião, o efeito perverso (Boudon, 1977) de transformar uma “oportunidade” num mero “número” destinado a engrossar a “estatística nacional”. Como a própria refere: “quando se assiste a uma obrigatoriedade destas, eu acho que as coisas ficam um bocadinho enviesadas”.

Entrevistador – Tenho aqui um último bloco de questões que diz respeito mais à Iniciativa Novas Oportunidades e também à questão mais específica dos cursos EFA. Começava pela Iniciativa Novas Oportunidades e começava por perguntar qual é a sua opinião em relação a Iniciativa Novas Oportunidades?

Entrevistada – Bem, como lhe disse inicialmente quando surgiu, achei que apesar de, por um lado, poder promover algum tipo de facilitismo ou até algum tipo de injustiça para com as pessoas que vão para o ensino normal e têm que passar por aquele processo todo mais demorado, muito mais exigente e tudo mais, achei que para além disso, podia ser uma grande oportunidade para as pessoas que de facto não tiveram oportunidade de estudar mas que adquiriram todas as competências que outras pessoas que estudaram também adquiriram e adquiriram-nas no contexto real de trabalho, portanto, achei que aí, nesse nível era uma grande oportunidade de valorizar estas pessoas, depois, ao longo dos anos, tenho vindo a achar que isto está a ir pelo caminho errado, como eu dizia há bocado, a partir do momento em que eu não vou para um curso Novas Oportunidades porque acho que isso é importante para mim mas vou porque sou obrigada a ir e porque é importante que isto conste para uma estatística nacional e que assim a taxa de alfabetização é muito maior, a taxa do nível de escolaridade aumenta, acho que é para perverter as coisas e nesse sentido acho que deixa de fazer tanto sentido. Acho que deixa de ser uma oportunidade, para ser um número. (EIL13/pág. 12-13).

No discurso desta entrevistada também emerge com força nas suas representações aquilo que considera um dos efeitos sociais mais marcantes da Iniciativa Novas Oportunidades sobre a vida dos destinatários com e sobre os quais intervém. A formação de adultos, nesta modalidade em que se pretende oferecer uma “nova oportunidade” pode funcionar como um poderoso mecanismo revalorizador da confiança institucional em si. Para quem está ali “porque decidiu estar” e quis reconhecer as suas competências este processo permite “aumentar e muito” a “auto-estima”, o seu “auto-conceito de competência”. Vai sentir a produção de uma definição de si pela positiva¹⁰¹ “eu sou capaz, eu consigo, eu sei fazer” e vai sentir que “alguém

¹⁰¹ Este efeito positivo na imagem de si e na sua identidade pessoal está bem identificado nas conclusões dos primeiros estudos levados a cabo sobre a INO pela equipa coordenada por Roberto Carneiro. No

reconheceu o que eu sei fazer e o que eu fui aprendendo na vida". O reconhecimento de si pelos outros é aqui um mecanismo chave da produção social de um processo socialmente construído de revalorização de si. É o julgamento social dos outros significativos com quem se interage, neste caso, a partir do olhar dos técnicos participantes no programa responsáveis pela formação EFA ou pelos processos de RVCC nos CNO, técnicos estes legitimados socialmente e outorgados no seu papel pelo aparelho Estatal, o poderoso mecanismo (re) socializador a partir do qual se gera uma concepção, agora valorizante, do si próprio. O testemunho desta psicóloga é também interessante porque a sua sociologia espontânea levanta uma questão importante do ponto de vista da análise sociológica. Se a entrevistada está muito convicta de que a "nível pessoal" a Iniciativa Novas Oportunidades para os "adultos" que verdadeiramente a enfrentam como uma "oportunidade" deve de ter "um impacto enorme", ela já é mais céptica sobre os possíveis impactos a nível da vida profissional. A concorrência no mundo do trabalho entre um diplomado certificado pelo sistema de ensino "normal" e um adulto certificado a partir do programa "Novas Oportunidades" poderia no seu entender levantar dúvidas aos empregadores sobre o valor social a atribuir a ambos os certificados. A certificação no âmbito das "Novas Oportunidades" poderia estar em desvantagem face aos diplomas saídos de um sistema de ensino de maior consagração social.

"Entrevistador – Se considera que a iniciativa Novas Oportunidades tem efeitos na vida dos adultos formandos que o frequentam?"

Entrevistada – Ai, eu acho que sim, eu acho que para quem está ali porque decidiu estar e realmente quis reconhecer as suas competências, eu acho que isto vai aumentar e muito não só a auto-estima de cada um mas o seu auto-conceito de competência, que é o, eu sou capaz, eu consigo, eu sei fazer e agora alguém reconheceu o que eu sei fazer e o que eu fui aprendendo na vida, não aprendi nos livros mas aprendi na vida de trabalho, acho que isso tem um impacto psicológico bastante grande. Não sei se depois a nível profissional poderá ajudar ou não porque se calhar se nós tivermos num processo de recrutamento e vier uma pessoa que fez o percurso normal e uma pessoa que fez as novas oportunidades não sei se isso depois será exactamente igual, a não ser que a pessoa das "Novas Oportunidades" tenha mais experiência e pronto, seja isso o mais valorizado, agora eu acho que a nível pessoal deve de ter um impacto enorme." (EIL13/pág. 11).

Caderno Temático 2 – Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades pode ler-se "Há ganhos efectivos no plano pessoal para os que entraram (se inscreveram e/ou frequentaram o sistema). São ganhos no plano da auto-estima, da revelação do seu saber acumulado, do seu estatuto de pessoa com dignidade cultural com implicações num reavaliar de papel face às famílias e redes de sociabilidade mais próxima. Há sinais de que se terá criado uma dinâmica na fileira dos comportamentos culturais, na aproximação a competências de leitura, de activação de curiosidade por temas não imediatamente quotidianos. O sucesso de certificação ajuda a "ganhar velocidade" neste processo de transpessoalidade" (Carneiro et al, 2009b:12)

Se o discurso de Paulina é muito rico de significados no que toca àquilo que nos permite compreender de como o Programa “*Novas Oportunidades*” ao nível da sua implementação pode ter um papel determinante na produção social de uma nova confiança institucional em si sobre os destinatários a quem esta medida de política pública se aplica, ele não deixa de ser muito rico de sentidos sobre uma das outras grandes provas identificadas por Martucelli (2006) produzidas pelo aparelho escolar, a selecção social. Se a escola como mostrou a sociologia crítica de Bourdieu (1970) funciona como um poderoso mecanismo legitimador das desigualdades sociais seleccionando os mais “*capazes*” a partir da sua maior proximidade à cultura escolar entendida esta como um arbitrário cultural de classe que leva à “*exclusão*” de todos aqueles para os quais a escola não foi feita¹⁰², o que a análise empírica dos dados no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades nos permite dizer e que nos parece um dado sociológico extraordinariamente interessante é que perante um dispositivo formativo que pretende dar uma “*nova oportunidade*” a quem por motivos muitas vezes apontados como de “*ordem social*” não as teve, algumas destas pessoas se vejam de novo a braços com a exigência da selecção social. Não estaríamos aqui desta vez perante um arbitrário de classe que levaria à exclusão da maior parte daquelas que não partilhariam essa mesma cultura de classe, mas sim perante um mecanismo em que mesmo quando a maior parte dos formandos são provenientes das classes populares e os públicos em formação ocupam por vezes lugares sociais desfavorecidos de entre os mais desfavorecidos a exigência da selecção social está presente. Como nos dizem alguns dos nossos entrevistados seria interessante para melhorar a Iniciativa Novas Oportunidades encontrar um mecanismo de selecção à entrada que permitisse o acesso a este tipo de dispositivos apenas para quem verdadeiramente quer estar ali.

Questionada sobre o que podia ser melhorado no funcionamento do curso em que participou a nossa entrevistada à semelhança de outros testemunhos recolhidos põe em

¹⁰² Neste sentido se pronuncia por exemplo Lopes (1996:180) que a partir do estudo de escolas secundárias do Porto confirma a ideia de ser a escola uma instância de reprodução social. O seu estudo avança contudo algumas nuances interessantes face aos estudos tradicionais da reprodução social e cultural à maneira de Bourdieu (1970) quando chega à constatação de uma “*amplo movimento de recusa da escola*” por parte da população jovem estudantil o que no entender do autor revela que na escola “*as agências de consagração mudaram*”. Os mecanismos de reprodução social adquirem novas formas “*Quem verdadeiramente conta, hoje em dia, nas nossas escolas, para definir um percurso legítimo, são os grupos de amigos. O capital escolar – o tal capital específico, inerente a um efeito de campo é, antes de mais, um capital de sociabilidade, caracterizado pela (im)possibilidade de estabelecer relações sociais rentáveis*” (Lopes, 1996:180).

evidência a necessidade e ao mesmo tempo a dificuldade em seleccionar os formandos que querem verdadeiramente “*aproveitar a formação*”:

“Entrevistador – E da sua experiência neste curso da APD, o que é que acha que poderia ser melhorado no funcionamento dos cursos EFA?”

Entrevistada – Eu acho que, sabe quando foi feita a selecção dos formandos e até foi feita de uma forma rigorosa porque eu tive conhecimento disso, com entrevistas, com provas e com tudo mais, não foi perceptível esta diferença de quem estava lá porque queria fazer aquele curso, quem estava lá pela bolsa e tudo mais e a colega, a Sónia disse-nos algumas vezes que quando fez as entrevistas para selecção dos formandos que achou que toda a gente ia estar ali, querer estar ali, aprender aquela profissão, portanto, eu acho que também é muito difícil quando nós não conhecemos as pessoas é muito difícil prever o que é que vai acontecer, podia-lhe responder, usar os critérios bons de selecção de formandos, mas eu acho que até foram utilizados, só que às vezes é difícil, na entrevista pode parecer tudo fantástico mas depois nós só percebemos como é que é no dia-a-dia.” (IL13/pág. 15-16).

Seleccionar os beneficiários das “*Novas Oportunidades*” que verdadeiramente querem aproveitar a “*oportunidade*” oferecida por este programa de acção governamental é percepcionado como uma condição de partida fundamental para a eficácia e a eficiência do mesmo. Separar à entrada o trigo do joio nem sempre é um desafio bem sucedido.

9.2. Entre as lógicas de acção Estatal e as lógicas dos actores no terreno: Tensões, contradições e ambivalências

A implementação da Iniciativa Novas Oportunidades como medida de política pública de educação e formação de adultos à escala do território nacional não é um processo que decorre de uma mera lógica implementacionista¹⁰³ a partir do topo da hierarquia do Estado mas ela desenvolve-se num processo complexo que só pode ser compreendido no cruzamento das diversas lógicas que atravessam a construção da acção colectiva no momento em que os actores encarregues da sua implementação se confrontam com as mesmas. A análise do material empírico permitiu-nos assim pôr em confronto as lógicas de acção emanadas da racionalidade Estatal com as lógicas de acção dos actores que são responsáveis por responder às urgências do trabalho no terreno. Foi possível desta forma perceber que o Estado, na implementação do Programa “*Novas Oportunidades*”, orienta-se por uma lógica quantitativa, centrada na exigência do resultado e na massificação da medida. Trata-se de certificar o maior número de pessoas com a maior eficácia possível e num tempo imediato. A temporalidade da lógica Estatal na aplicação

¹⁰³ Ao contrário do que sugeriam as tradicionais abordagens das políticas públicas com particular destaque para as abordagens sequenciais. Para uma boa apresentação do modelo de análise sequencial consultar a obra de Hassenteufel (2008:27).

da medida é orientada pela urgência de um tempo curto. A lógica de acção do Estado em torno da iniciativa está também orientada por uma concepção universalista. A medida é aberta a todos a quem ela se destina. A ideia subjacente à iniciativa “*Novas Oportunidades*” é incluir todos aqueles que por algum motivo não tiveram ou não aproveitaram uma suposta “*primeira oportunidade*”. Foi possível constatar também que a racionalidade Estatal dá primazia a uma lógica implementacionista impositiva que pouco leva em conta a racionalidade dos actores no terreno. Do lado dos actores responsáveis pela implementação da medida, as lógicas de acção orientam-se por uma centralidade na importância da “*qualidade*” do trabalho em oposição à centralidade das “*metas*” impostas pelo Estado. As lógicas de acção predominantes reclamam a exigência de um tempo mediato centrado sobre as necessidades singulares do trabalho de reconhecimento e validação de competências que obedeça à especificidade dos adquiridos experienciais anteriores de cada adulto formando. A racionalidade dos profissionais no terreno orienta-se não por uma concepção universalista mas selectiva. A medida deve ser só para alguns. Nem todos os que não tiveram ou não aproveitaram uma “*primeira oportunidade*” devem ter acesso a esta “*nova oportunidade*” e por último, mas não menos importante, em oposição a uma lógica implementacionista centralizada nas decisões estatais apela-se à implementação de uma lógica de construção social da acção pública descentralizada e participada que leve em conta a racionalidade social dos actores no terreno. Vejamos mais em pormenor as lógicas de acção em confronto.

9.3. Entre a lógica da quantidade e a lógica da qualidade: Tensões e contradições entre a massificação e a singularização

A isotopia que nos permitiu objectivar as lógicas de acção em confronto na Iniciativa Novas Oportunidades põe em evidência as tensões que resultam de uma dualidade entre a racionalidade Estatal mais centrada na exigência de resultados e na produção quantitativa de “*metas*” e a racionalidade dos “*profissionais*” que no terreno se confrontam com as provas do trabalho de formar e de reconhecer e validar competências mais centrados na preocupação com a “*qualidade*” do seu trabalho, assente este na necessidade de dar respostas singularizadas ao percurso formativo de cada adulto. A descrição do monte isotópico diz-nos assim que “*as metas são muito difíceis de alcançar*”, que “*nunca ninguém atinge as metas*”, que por causa da

orientação para o cumprimento das metas se acredita que “*em algumas entidades a Iniciativa Novas Oportunidades pode promover o facilitismo*”, que “*era preciso deixar as entidades no terreno fazerem um trabalho com mais qualidade*”, que “*as metas são muito apertadas*”, que para se tentar atingi-las “*é uma correria constante*” e que “*as metas deviam de ser reavaliadas*” para se poder fazer um trabalho de “*qualidade*”. Estamos então perante uma lógica de acção Estatal que privilegia a sua dimensão de Estado Avaliador (Neave, 1988) centrado na eficácia dos resultados, na exigência da massificação na produção de certificados, funcionando à maneira da *cit  industrial* (Boltanski e Thévenot, 1991). Do lado dos actores que trabalham no terreno a “*pressão das metas*” é sentida de forma ambivalente uma vez que se por um lado eles são constrangidos pela acção Estatal a orientarem-se para o cumprimento das metas sob pena de verem o seu próprio posto de trabalho em risco, por outro lado, os testemunhos recolhidos assinalam de forma evidente uma preocupação com a difícil conciliação entre a resposta   exigência das “*metas*” e uma  tica profissional orientada pela valorização da exigência de se fazer um trabalho de qualidade que tenha em atenção a especificidade de cada caso singular.

O discurso de Narciso, presidente da Associação de Desenvolvimento Local e Director do Centro Novas Oportunidades é muito esclarecedor das lógicas de acção em confronto. Para este entrevistado o facto de o Programa “*Novas Oportunidades*” se ter transformado numa “*bandeira política*” governamental foi o pior que poderia acontecer “*querer um milhão de portugueses até 2010 certificados é abrir completamente o flanco às críticas*” uma vez que, em seu entender, a medida teria toda a validade se não fosse vinculada “*a meros números de propaganda*”. Exercer pressão sobre as entidades no terreno para “*certificarem   força*” e “*sem critério*” para o cumprimento das metas abriu espaço para uma certa descredibilização social do programa. As metas deveriam assim ser reavaliadas para que se pudesse fazer um trabalho de qualidade de forma a que se caminhasse no sentido da credibilização pública desta medida de política pública. O condicionamento do financiamento dos Centros Novas Oportunidades ao cumprimento das metas pré-definidas é um motivo suficiente para que os centros “*corram atrás das metas*” e prejudiquem a “*qualidade*” do trabalho implementado. Para este nosso entrevistado o facto de na região do Algarve todos os CNO terem ficado aquém das metas estabelecidas   revelador de que “*a preocupação das equipas com a qualidade de processo é muito maior que a da tutela*”.

“(...) e claro depois isto transformou-se numa bandeira política e isso é o pior que pode acontecer. Essa bandeira política teria toda a validade se ela não tivesse vinculada a meros números de propaganda, não é, querer um milhão de portugueses até 2010 certificados é abrir completamente o flanco às críticas porque esta medida teria toda a validade se não fosse feita com esta pressão sobre as instituições de certificarem à força e há muitos centros que o fizeram, sem critério, pressionados pela questão das metas (...)” (EIL17/pág. 7-8)

“Entrevistador - Falaste ainda há pouco da questão das metas, como é que essa questão poderá condicionar o trabalho dos profissionais, vocês sentem essa questão muito presente no vosso trabalho, como é que isso se reflecte?”

Entrevistado - Nós achamos que tem que haver metas, agora achamos é que as metas têm que ser razoáveis e não metas que são uma mera divisão de números por centros para atingir metas políticas. As metas de educação de adultos não podem ser metas utilizadas como uma bandeira política, não é esse o espírito que uma política destas precisa. Isso é a mesma coisa que nas universidades, a mesma coisa que nas escolas, quer dizer, um professor universitário, bem hoje estão todos sobrecarregados tu saberás isso bem melhor, não é, mas não sei se o professor tem como meta num curso, digamos certificar, não é o professor que certifica, mas é a universidade, trezentos e tal pessoas, trezentos e tal alunos num ano, não é, ou seja, acho que numa universidade não funciona assim, uma escola não funciona assim porque que é que as Novas Oportunidades têm que funcionar assim e portanto, as metas deviam ser claramente reavaliadas para podermos fazer um trabalho de qualidade e não um trabalho pressionado, exactamente isto teria sido ideal se fosse, se tivesse sido feito para credibilizar a política e não descredibilizá-la como está a acontecer. As metas entre outras coisas estão na origem desta falta de credibilidade porque no fundo o que é que aconteceu? Nós referimos isso e de alguma forma sempre nos batemos por isso, atribuir metas aos Centros e condicionar o financiamento às metas é um claro pretexto para que os Centros corram atrás das metas e percam qualidade no trabalho, privilegiem atingir metas prejudicando a qualidade do trabalho, é evidente. Agora, o que para mim é um bom indicador nisto tudo, é que os centros foram muito mais fortes do que a tutela ao ponto de nenhum deles, pelo menos aqui na região do Algarve ter cumprido metas na íntegra, o que demonstra que a preocupação das equipas com a qualidade de processo é muito maior que a da tutela, tanto que levou a tutela depois a reconsiderar a questão da indexação das metas de financiamento, encontrando depois formas alternativas de contornar a matéria. As metas dos Centros no Algarve estão claramente abaixo daquilo que estava negociado com a tutela no financiamento o que demonstra que as equipas são mais sérias nisto do que a tutela.” (EIL17/pág. 19).

O testemunho de Penélope, a coordenadora do Centro Novas Oportunidades da Associação onde realizámos o estudo empírico revela um nível de reflexividade social que quase dispensa as construções de segundo grau (Schütz, 1987) operadas pelos sociólogos a quando das interpretações científicas que lhe permitem a compreensão sociológica da realidade social. A lógica de acção Estatal que subjaz à implementação do programa está claramente orientada por uma lógica de produção fabril assente na produção em massa e no consumo de massas que busca a produção de um resultado quantitativo, enquanto que a lógica de acção reclamada pelos actores no terreno revela uma preocupação “*com a qualidade do processo*” centrada no trabalho singular que cada beneficiário do programa exige pela especificidade do seu perfil à entrada. Cada adulto é um adulto singular que necessita de uma intervenção particular e específica e quando “*as metas são impostas*” é “*difícil coordenar estas duas coisas*”. As tensões e

ambivalências resultantes do cruzamento de lógicas de acção díspares e contraditórias é clara: “as metas põem em causa a qualidade do processo”.

“(...) portanto, temos desde este tipo de dificuldades, até dificuldades que são já da ordem mesmo da concepção, portanto, da forma de entender o processo, portanto, a questão das metas, desde logo, portanto, as metas, as metas estão claramente orientadas para a massificação, para a produção de um resultado quantitativo e embora nós compreendamos que tem que haver resultados em termos quantitativos nós estamos preocupados com a qualidade do processo. Estas metas põem em causa a qualidade do processo porque é evidente que as pessoas adultas que nos procuram estão em situações muito diferentes e uma pessoa adulta pode fazer um processo connosco em três, quatro meses e outra pessoa adulta pode precisar de dezassete, dezoito meses, ora muito bem, quando as metas são impostas, é difícil depois coordenar estas duas coisas (...)” (EIL16/pág. 8).

O discurso do Américo, formador de TIC no curso EFA e com experiência de trabalho como formador no CNO é elucidativo do alto grau de reflexividade que alguns dos técnicos que trabalham no âmbito da medida “*Novas Oportunidades*” revelam. A sua reflexão sobre a acção do trabalho de formar impressiona pelo nível de consciência discursiva e consciência prática (Giddens, 1989:5) sobre os constrangimentos estruturais que pesam sobre a sua acção. Apesar de considerar que o Programa “*Novas Oportunidades*” é capaz de ter sido a iniciativa mais interessante que o governo anterior fez, a que “*produziu mais efeitos*”, não deixa de apontar aquilo que considera “*uma falha clara*” do programa, sobretudo no que tem que ver com os processos de reconhecimento e validação de competências realizados no âmbito dos CNO. A “*ditadura da estatística*”, o facto de “*pensarmos nos resultados como um fim em si mesmo*”, nalguns casos, pode levar a um “*desvirtuamento dos objectivos*” e a um “*avacalhamento das metas*”. A excessiva ênfase e a ligação entre o financiamento e a quantidade dos resultados e não à *qualidade dos resultados*” como defende “*é péssimo*” e dá uma “*mistura explosiva*” que pode levar à “*descredibilização do processo*”. Um processo que em seu entender para ser credível depende da “*confiança*”¹⁰⁴ que os adultos envolvidos lhe atribuem, o que nos faz crer que a credibilidade social dos novos dispositivos formativos de reconhecimento, validação e certificação de competências dependem com forte intensidade da credibilidade societal que esta iniciativa conseguir conquistar. Face à sua condição de ser uma inovação educativa recente na sociedade portuguesa, se se instalar a “*suspeição*” de que os

¹⁰⁴ A obra coordenada por Balsa (2006) “*Confiança e Laço Social*”, contém elementos de reflexão sociológica de forte fecundidade heurística que apontam neste sentido da importância da produção e gestão da confiança na construção dos laços sociais e na credibilização dos processos sociais em jogo na vida dos actores.

diplomas adquiridos nas “*Novas Oportunidades*” valem menos do que os diplomas obtidos na escolarização “regular” o valor social do processo cai em descrédito, como diz o nosso entrevistado: “*por vezes basta uma maçã podre para o cesto estar todo estragado*”.

“Globalmente eu considero que é capaz de ter sido a estratégia do governo anterior mais interessante e mais bem sucedida porque o governo do Engenheiro Sócrates teve muito tempo há frente dos destinos da Nação, fez muitas coisas, muitas delas eu não concordei de maneira nenhuma, esta eu acho que é capaz de ter sido a mais interessante de todas as iniciativas que o governo Sócrates fez, a que produziu mais efeitos. Uma falha clara que eu aponto não tanto aos EFA porque os EFA estavam um bocado imunes a isso mas por exemplo aos CNO é a ditadura da estatística, isto é, o facto de pensarmos nos resultados enquanto um fim em si mesmo vem nalguns casos levar a um desvirtuamento dos objectivos, a um avacalhamento das metas e a trazer algum descrédito aos resultados, e isso contamina, isto é, basta uma maçã podre para o cesto estar todo estragado, portanto, isso foi uma falha porque a excessiva ênfase e a ligação entre o financiamento e a quantidade dos resultados, não a qualidade dos resultados mas a quantidade dos resultados é péssimo, é uma mistura explosiva. Eu acho que foi uma falha que devia de ter sido corrigida, foi avisada, foi repetidamente dita, que levou a que nalgumas situações e que são pontuais e considero que são meramente pontuais, tenha havido alguma curva mal dada, isto é, para cumprir fizemos aquilo que não deveríamos ter feito nalguns casos, nalgumas entidades, nós não fizemos, mas não é preciso que alguém tenha feito, basta que alguém possa ter feito para que imediatamente essa suspeição, por exemplo, os cursos EFA não valem o mesmo que os outros cursos, por exemplo, os diplomas não serem tão bons como os da outra escola, basta que se pense que alguém pode ter facilitado para rapidamente se possa desvirtuar todo esse processo, ora este processo depende da confiança. Este processo vale pelo valor que os adultos envolvidos atribuem à qualidade do processo, ora se eles não atribuem qualidade, como é que eles se motivam para estar aqui, portanto, daí que devia de ter havido alguma preocupação em recompensar, em estimular a qualidade e não a quantidade.

Entrevistador - Quando falou aí que a questão das metas pode dar algum descrédito nos próprios resultados, como é que isso se manifesta, gostava de perceber isso um pouco melhor?

Entrevistado - Por exemplo quando o financiamento está indexado ao número de diplomas ou certificados mas não por exemplo há qualidade das competências certificadas, isso pode levar a que um CNO menos escrupuloso faça arrepios para cumprir as metas mesmo sabendo que está a fazer ali coisas que não são honestas, coisas que não são pedagogicamente e tecnicamente as mais correctas. Basta que isso possa acontecer para ficar a suspeição no ar, pronto e depois vemos o nosso actual primeiro-ministro a dizer aquelas coisas que disse (risos) da Iniciativa Novas Oportunidades. Efectivamente foi mal conduzida a indexação do sucesso à quantidade e não à qualidade, a uma boa avaliação de qualidade. Para mim foi uma abordagem muito errada que devia de ter sido corrigida logo.” (EIL15/pág. 22-23).

Também a Sónia, actualmente mediadora do curso EFA mas que já trabalhou como coordenadora do Centro Novas Oportunidades, realça os constrangimentos das “metas” sobre o trabalho que os actores têm que levar a cabo nos CNO. Segundo esta nossa entrevistada as metas são muito difíceis de concretizar: “*mesmo trabalhando muito como equipa de trabalho não se conseguem atingir metas*”. Apesar do Centro Novas Oportunidades da associação onde trabalha ter sempre as “melhores metas” o score alcançado fica sempre aquém “do que é estipulado”.

“As metas são muito difíceis de alcançar mesmo trabalhando muito como equipa de trabalho que é muito duro não se conseguem atingir as metas.

Entrevistador – Quando falou que é difícil alcançar as metas isso quer dizer o quê?

Entrevistada – O Centro Novas Oportunidades, o Centro Novas Oportunidades tem metas para alcançar, x adultos, x inscrições, x pessoas em diagnóstico por ano, x pessoas em processo e x pessoas certificadas a nível do básico e nível do secundário.

Entrevistador – E vocês sentem dificuldade nisso?

Entrevistada – Muita dificuldade, ninguém nunca atinge as metas, nós somos o centro do Algarve que tem sempre as melhores metas, mas muito longe (Risos) do que é estipulado.” (EIL1/pág. 54-55).

Para o Mário, formador de Linguagem e Comunicação com uma experiência anterior forte como formador num CNO as metas são um verdadeiro constrangimento ao trabalho dos formadores. Mesmo nunca cumpridas a imposição das metas e no seu dizer um *“olhar puramente monetarista para estas coisas”* faz com que ao nível das práticas formativas os formadores *“muitas vezes tenham que aguentar pessoas”* que realmente não se *“devia ter que aguentar”*. Toleram-se assim comportamentos dos formandos considerados desviantes para que não se sofram cortes no financiamento Estatal. As lógicas economicistas subjacentes ao financiamento do programa fazem com que os formadores tenham que para utilizar de novo uma sua expressão *“aguentar a salga com a ripa”*. Outras vezes baixa-se o nível de exigência pois é-se *“obrigado a validar coisas”* que não se devia *“porque senão era uma chatice”*. A lógica de acção Estatal centrada nos resultados e na eficácia gera assim efeitos perversos ao nível das práticas dos actores responsáveis pela implementação da medida no terreno. Face aos constrangimentos da situação, por vezes, *“facilita-se”*.

“Entrevistador: Falou aí na questão da dificuldade com as metas...?”

Entrevistado: Ah, isso é horrível, porque nunca foram cumpridas, porque a ANQ impunha para cada Centro, um número de validados, um número de aprovados, por ano, X da básica, X do secundário, mesmo no EFA, por exemplo, pôr alguém fora é tão difícil como numa escola hoje expulsar um menino que deu uma navalhada em alguém e há pessoas que por exemplo não deveriam estar ali, acabou, pela sua postura, pelo seu comportamento, por aquilo que demonstram que são capazes ou incapazes, quer dizer não deveriam estar ali. E depois sejam dez, ou quinze ou vinte ou seis, o esforço do formador é o mesmo, o esforço do formador é o mesmo mas como há aqueles rácios, como sabe, a hora de formação, formando vezes formação, isso leva um corte, portanto, o nosso trabalho é exactamente o mesmo, tenha lá cinco, ou tenha lá vinte, é exactamente o mesmo, em termos de custos. A ANQ está-se nas tintas para isso, portanto, o olhar puramente monetarista para estas coisas, economicista, que é outra coisa que eu queria dizer que desvirtua completamente as coisas e muitas vezes temos de aguentar pessoas que realmente não devíamos ter de aguentar, quer dizer, o lugar delas, elas têm direito à formação, mas não é isto, é outro tipo de coisa que não esta e uma pessoa tem de aguentar a salga com a ripa.

Entrevistador: Se sente que a questão das metas tem influência sobre o próprio trabalho?

Entrevistado: Claro que tem. Muitas vezes sou obrigado a validar coisas que não devia, sobretudo no RVCC e mesmo nos EFA também, porque senão era uma chatice.

Entrevistador: Sente que os seus colegas, quer ao nível dos cursos EFA ou mesmo do CNO sentem essa... Entrevistado: Ah, sim, toda a gente diz. Toda a gente sabe disso, isto é, isto é o leitmotiv, isto é discutido, quer dizer já nem é discutido porque já é um adquirido e portanto, isso é verdade.” (EIL4/pág. 33-34).

No mesmo sentido de Mário se manifesta Maria, que é técnica de diagnóstico num dos CNO estudados. A pressão das metas é uma preocupação constante do seu trabalho. É preciso dar andamento às pessoas em espera de “*diagnóstico*” para não atrasar o trabalho dos profissionais e dos formadores do Centro. Como a própria nos testemunhou “*em quase todas as reuniões nós temos a pressão das metas*”.

“Entrevistador – Os seus colegas costumam manifestar-se em relação a isso...?”

Entrevistada – Sim, sim, quase todas as reuniões nós temos a pressão das metas, como é que estamos, já temos não sei quantos, quantos nos faltam, então quando é que há júri, quantos vão a júri e quantos júris conseguimos fazer até ao fim do ano e quantos conseguimos até, pronto, quase todas as semanas nós temos esta conversa. Então e novos grupos, essa parte então já me diz respeito, então e novos grupos e agora temos poucas inscrições ou as inscrições que temos não conseguimos e tal pronto. Sinto essa pressão também. Aliás estou para ir de férias e acho que não me sinto tão pressionada no meu trabalho como os meus colegas, em relação às metas mas como estamos para ir de férias, portanto e depois faço estas contas, eu estou para ir de férias, vou estar um mês fora, portanto eu tenho que tentar fazer os diagnósticos e pôr um máximo de pessoas possível e em duas semanas chamei todas as pessoas que tinha, o problema é que eles não vieram porque foi na altura de férias não é, pronto e trabalho sazonal também, portanto, as pessoas aproveitam para fazer alguns trabalhos (riso). Eu pego nestas inscrições todas, eu chamo-os todos, já devo de ter chamado umas cem pessoas nestas duas semanas a ver se consigo fazer os diagnósticos todos. Consigo, pois eles apareceram tão poucos que consigo, (risos) antes de ir de férias para as minhas colegas terem trabalho mas o número que veio não é o suficiente para realmente arrancar com os grupos mas agora é uma decisão delas para ver se conseguem trabalhar. Para ver se até ao fim do ano ainda conseguimos validar algumas destas novas pessoas, porque temos este serviço que temos de fazer na nossa programação de trabalho.” (EIL11/pág. 31-32).

Para a Cátia que é a primeira vez que trabalha num curso EFA e que nunca trabalhou num Centro Novas Oportunidades a intencionalidade da iniciativa não lhe levanta quaisquer dúvidas: “*é muito engraçado mas estamos a viver para a estatística da formação*”. Apesar de admitir que não conhece muito bem o programa por dentro ao nível do trabalho nos CNO a sua ideia sobre o programa como já atrás constatámos é muito negativa. Tudo não passaria de uma tecnologia social que o governo inventou para elevar a certificação dos portugueses sem o correspondente efeito ao nível dos efeitos formativos.

“(...) é muito engraçado mas estamos a viver para a estatística da formação porque eu não sei até que ponto aquilo servirá, para isso, continuar a dizer que têm o 9º ano, o 12º ano porque depois tem um 12º ano assim um bocado estranho. Podem-me chamar um bocado antiquada ou que seja mas acho um bocado, pronto, também se fôr para uma pessoa que não teve hipóteses de estudar, vai tirar um curso EFA para aprender, isto se a pessoa não saber fazer absolutamente

nada porque imagine uma pessoa que trabalhou e sempre trabalhou em electricidade mas não tem qualquer tipo de formação, se vai fazer um curso desses do RVCC mas em que é que isto vai ajudar a pessoa, a pessoa já sabe fazer aquilo, tudo aquilo que ele vai trabalhar naquela área, aquilo que eu vi até agora é que aquilo não vai ajudar em nada a pessoa, nem a melhorar, nem a piorar, nem a coisa nenhuma, aquilo está ali para fazer perder tempo, para chegar ao fim e dizer que tem aquele grau, acabou, quem é o electricista que vai tirar um curso de electricidade, a menos que queira realmente um certificado, isso aí acaba por ser positivo, ter um certificado, se calhar até se actualiza mais porque há coisas que mudaram mas as pessoas não pensam tanto assim, é o mínimo de pessoas que pensam dessa maneira, eu tenho uma maneira um bocado negativa de ver as coisas pode ser que conhecendo um bocadinho mais pode ser que mude um bocado mais a minha maneira de pensar em relação a isso, não sei.” (EIL7/pág. 22-23).

Estes testemunhos são muito elucidativos dos constrangimentos estruturais emanados da racionalidade Estatal e dos modos como os artesãos do ofício de formador os incorporam nas suas lógicas próprias de acção. As exigências da racionalidade estatal de produção de uma certificação de massas colidem claramente com uma racionalidade formativa que trabalha sobre cada adulto em singular. As tensões são claras e são múltiplas as formas como os actores lidam com a prova dessas situações. Pode-se optar por não cumprir as metas e privilegiar um trabalho de qualidade o que permite às entidades “*serem mais sérias do que a tutela*”. Pode-se tentar fazer tudo ao seu alcance para responder às metas tentando não descurar a qualidade. Mas pode-se também gerar o efeito perverso de cair no “*facilitismo*” e “*baixar o nível*” para não se ser prejudicado nos financiamentos das acções EFA e nos dispositivos associados aos CNO. O trabalho dos “*profissionais*” só pode ser compreendido na relação entrecruzada entre estes tipos de lógicas em confronto.

Se este primeiro tipo de lógicas se centra em torno do eixo Quantidade vs Qualidade, um segundo tipo de lógicas de acção associados a estas atrás analisadas gira em torno das temporalidades da acção pública. Se a lógica da acção Estatal na implementação da medida de política pública “*Novas Oportunidades*” é orientada por uma temporalidade imediata centrada na produção de resultados num curto prazo, o mesmo não se passa com a lógica dos actores que têm que implementar a medida no terreno cuja temporalidade da acção reivindicada é a de um tempo mediato ou mesmo longo. Vejamos mais em pormenor a isotopia que permitiu objectivar as temporalidades da acção pública.

9.4. As temporalidades da acção pública: O tempo que não nos é dado

A objectivação isotópica em torno das temporalidades da acção pública permite-nos constatar que é impossível fazer um processo de reconhecimento de competências como os técnicos no terreno gostariam de o executar, que não é possível fazer um trabalho de qualidade que atenda à singularidade de cada adulto porque “*não há tempo*”, que “*o ano passa muito depressa*” para o tempo que o trabalho com cada beneficiário necessitaria, que o processo “*poderia ser ainda muito melhor para os adultos se houvesse tempo para trabalhar com eles de outra forma*” mas “*não há*”, que “*as metas são muito apertadas e é uma correria constante e mesmo assim não se conseguem atingir*”. A lógica de acção Estatal do ponto de vista das temporalidades da acção pública contrasta claramente com a lógica de acção dos actores que implementam o trabalho no terreno. Imposição de um tempo curto da acção pública do ponto de vista da racionalidade Estatal. Solicitação de um tempo médio ou mesmo longo para os profissionais de RVCC e os formadores que exercem um trabalho sobre o outro na sua singularidade.

A análise estrutural de conteúdos realizada a partir dos discursos manifestos pelos nossos entrevistados é muito ilustrativa de como os actores no terreno têm que lidar com as tensões e as ambivalências dos constrangimentos estruturais da acção pública no âmbito do dispositivo de educação de adultos “*Novas Oportunidades*”. Os técnicos para fazerem um “*trabalho com mais qualidade*” como entendem que este deveria ser feito e como gostariam de o fazer seria preciso haver mais tempo disponível, “*não há tempo*” para que o seu trabalho “*fosse ainda mais útil para os adultos*”. As metas “*são muito apertadas*”, o trabalho faz-se numa “*correria constante*” e “*mesmo assim as metas não se conseguem atingir*”. O tempo dos técnicos responsáveis pela intervenção do terreno não coincide com o tempo da acção pública Estatal. Esta descoincidência temporal é geradora de tensões a quando do exercício concreto da prática formativa. Tem-se consciência de como “*devia ser feito*” o seu trabalho para este servir de uma melhor maneira o público-alvo da Iniciativa mas simultaneamente é necessário responder aos objectivos prescritos Estatalmente. Esta é uma ambivalência que não é fácil de gerir.

“(…) isso e também deixarem as entidades fazerem o trabalho com mais qualidade, porque é assim, nós até gostaríamos e temos ideia de qual devia de ser o processo de reconhecimento de competências, um processo como deve de ser mas é impossível fazer aquilo que gostaríamos,

portanto, como nós gostaríamos de fazer as coisas, não temos capacidade de as fazer porque não temos tempo, não há tempo, não há, o ano passa muito depressa e não existe o tempo suficiente para os profissionais e os formadores trabalharem com os adultos como gostaríamos e como nós achamos que seria o processo ideal para que isto fosse ainda mais útil para os adultos, portanto, isto poderia ser ainda muito melhor para os adultos se houvesse tempo para trabalhar com eles de outra forma, não há. Porque as metas são muito apertadas e é uma correria constante e mesmo assim não se conseguem atingir.” (EIL1/pág. 57).

O Mário, formador de Linguagem e Comunicação que realizou um bom tempo do seu ofício num CNO destaca também desde logo os constrangimentos que lhe colocam “*essa imposição absurda das metas*” e salienta a dificuldade sobretudo quando se trabalha o referencial de competências de nível secundário em “*ter tempo*” para trabalhar com alguma “*seriedade*” e alguma “*qualidade*” os processos de RVC. O facto do referencial, sobretudo o de nível secundário, ser percepcionado por alguns formadores como excessivamente escolarizado, “*aquilo é escolar*”, centrado na demonstração de conhecimentos e não no reconhecimento e na produção social das competências faz com que fosse necessário “*tempo para trabalhar essas questões*” relacionadas muitas das vezes com a aquisição de conhecimento teórico centrado na pura abstracção e “*esse tempo não é nada*” face à necessidade de trabalhar conteúdos. Mesmo com “*um esforço brutal*” que as equipas por vezes fazem considera que deveria haver mais tempo para trabalhar com os adultos uma vez que face a um referencial de carácter escolarizante, aquilo que seria necessário, para fazer “*bem*” o seu trabalho, era “*mais tempo lectivo, puro e duro*”. Esse tempo “*não é dado*” e face à exigência do cumprimento das metas por parte de quem tem “*a faca e o queijo na mão*” por vezes “*facilita-se*” para fazer o ajustamento possível à lógica do tempo curto emanada da imposição Estatal.

“Entrevistado: Começa logo por essa imposição absurda das metas e do termos que ter X de alunos, X de formandos inscritos, e temos de ter X de números de validações parciais, e X números de validações totais e tal, evidentemente que isto desvirtua qualquer processo, sobretudo, neste caso, sobretudo no secundário em que estamos a falar de um referencial que é extremamente difícil, extremamente difícil, aquilo é escolar. Há uma ou outra coisa que é da vida pessoal, pode ser o caso da cidadania, até é o que se aproxima mais, mas os outros, STC e Linguagem e Comunicação, aquilo é duro, é muito duro, portanto, isso era preciso tempo para trabalhar essas questões e tempo lectivo, puro e duro porque eu vi o que aquilo pede, ora esse tempo não é nada, portanto, quer dizer, mais uma vez estamos perante o compromisso de tentar alguma seriedade, alguma qualidade, mas os objectivos que nos são impostos, as metas, que nunca nenhum Centro atinge, nós temos atingido, temos andado sempre lá próximo, nalguns até ultrapassámos, mas é difícil, a maior parte dos Centros não chega lá sequer, mas isso é um esforço brutal, uma coisa daquelas deveria dar-nos tempo para estar com os adultos porque trata-se de matérias, mesmo escolares, acabou. Sociedade, Tecnologia e Ciência, aquilo é Física e Química e mais não sei o quê, por aí adiante. Na minha área, coisas de língua e conceitos muito mais gerais, como a comunicação social, a influência dos media na formação da opinião pública, são coisas que exigem realmente já reflexões grandes, não é e que as pessoas, a gente não pode exigir que elas tenham isso. Isso não é ter competências, isso é ter conhecimentos, realmente e portanto, esse tempo não é dado, é-nos pedido é que no final as coisas têm que estar

feitas senão levas um corte, isso é sempre, para quem está de cima e tem a faca e o queijo na mão (...) (EIL4/pág. 35).

Questionada de forma provocatória pelo entrevistador se considera se a Iniciativa Novas Oportunidades promove o “*facilitismo*”, Maria, a técnica de diagnóstico do CNO da Associação de Desenvolvimento Local refuta essa ideia. Do seu ponto de vista isso é uma ideia feita sem correspondência na realidade pois “*isso é dito por pessoas que não conhecem a iniciativa e que nunca estiveram num Centro a ver o que é que lá fazemos*”. No caso do Centro Novas Oportunidades de que faz parte não se “*facilita*”. O facto de ser o Centro com “*metas mais aproximadas ao que é exigido*” deve-se ao “*trabalho árduo da equipa*” que dispende mais tempo de trabalho por dia do que outros Centros Novas Oportunidades da região. Ser o Centro Novas Oportunidades “*campeão das metas*” no contexto regional implica “*dar mais tempo*” por dia ao trabalho de reconhecer competências. Coisa que, em sua opinião, outros Centros não fazem. Por outro lado, a essa ideia feita do “*facilitismo*” para quem passa por um processo de certificação no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, associa-se muitas vezes, a ideia feita de uma espécie de certificação “*just in time*”, o que, em seu entender, também não tem qualquer correspondência com a realidade do contexto de trabalho que tem que enfrentar todos os dias. Por vezes os beneficiários vêm de outras entidades, onde fizeram, por exemplo, a certificação ao nível do ensino básico e face às dificuldades com que se deparam e o nível de exigência acrescido que agora experienciam acabam por “*pedir transferência para outro sítio*” onde se espera encontrar menos dificuldades. Segundo a Maria, para quem está de fora é muito fácil dizer coisas como o “*dar o 9º ano em três meses*” quando na realidade “*são excepções*” o caso dos adultos que fazem o processo num espaço temporal de tão curta dimensão. O mesmo refere ainda para o nível do 12º ano, pensar-se “*como é que se dá o 12º ano em três meses*” o que, como nos diz a nossa entrevistada, “*é uma raridade*” pois que ainda não assistiu a nenhum caso em que isso tenha acontecido. O “*tempo de facto*” de quem trabalha no quotidiano com o público-alvo no terreno é efectivamente mais alargado do que o “*tempo apertado*” traçado pelos objectivos do Estado. De facto, como faz questão de salientar a nossa entrevistada “*as pessoas trabalham muito para conseguir ter um 12º ano feito nas Novas Oportunidades*”. Para quem “*está de fora*” da Iniciativa e compara o “*tempo longo*” necessário à realização de uma escolarização de nível secundário no sistema de ensino regular com uma temporalidade necessariamente mais curta de quem está num sistema que não se pretende escolar, centrado no

reconhecimento de adquiridos experienciais, percebe a diferença destes dois dispositivos formativos como tendo um nível de dificuldade desigual “*eu tive três anos para fazer o 12º ano agora essa gente vai fazer um 12º ano num ano*”. Apesar de estarmos perante dispositivos com características marcadamente diferentes, por um lado, o modelo escolar tradicional consagrado histórica e socialmente e fortemente inscrito nas mentes e nos corpos e, por outro lado, um novo sistema de educação e formação de adultos que procura reconhecer aprendizagens adquiridas na vida também “*fora da escola*” eles não deixam de concorrer entre si no plano da certificação escolar. Certificação esta, central, na luta dos actores, em concorrência, pelas melhores posições no mundo profissional. A certificação de competências veio incrementar ainda mais a inflação de diplomas (Passeron, 1982) num contexto em que os diplomas escolares já sofrem de uma relativa desvalorização social¹⁰⁵. Obter certificações com valor de troca no mercado laboral em “*menos tempo*” do que seria de esperar é algo que para muitos dos consagrados pelo mundo escolar não estão ainda preparados para aceitar. É isso o que nos revela o testemunho de Maria na primeira pessoa do singular:

“Entrevistador – O que é que acha da opinião de que a Iniciativa de Novas Oportunidades promove o facilitismo?”

Entrevistada – Não, poderá promover nalgumas entidades, acredito que sim, acredito que sim, que em algumas entidades para cumprir as tais metas facilitem, os portefólios, as validações, não tenho dúvida, aliás, nós temos conhecimento de algumas pessoas que nos chegam cá e dizem a forma como é que fizeram, por exemplo, o Básico noutro sítio, depois vêm para aqui fazer o 12º ano, e dizem, isto não tem nada a ver e pedem outra vez a transferência para outro lado. Aqui internamente posso-lhe garantir que não facilitamos nada.

Entrevistador – E em termos da...

Entrevistada – Conseguimos, deixe-me só acrescentar, conseguimos ser o Centro com metas mais aproximadas do que é exigido mas não se deve ao facilitismo, deve-se ao trabalho árduo da equipa que noutros sítios trabalham aquelas horas por dia e pronto, acabou-se, os funcionários aqui não.

Entrevistada – Pois, circula, eu acho que quem está fora das Novas Oportunidades é muito fácil pensar isso, quem está fora é muito fácil dizer assim, então como é que se pode dar o 9º ano em três meses, não são todos os adultos que o conseguem fazer em três meses, quer dizer, são excepções os que o fazem em três meses porque a maior parte dos nossos inscritos fazem num ano e como é que se dá o 12º ano em três meses? É uma raridade, ainda não vi nenhum, (risos) portanto, eu acho que quem está de fora porque não conhece, não sabe o que é que é feito na Iniciativa, estou a falar especificamente do reconhecimento de competências que é o processo

¹⁰⁵ Como relembra Grácio (1986) ao contrário do período da procura optimista de educação, a que estava associado um contexto de crescimento económico e que levava a uma percepção social de que mais educação estava associada necessariamente a melhores oportunidades sociais e individuais, o contexto actual, desde meados da década de 1970, está marcado por uma procura desencantada de educação, o mesmo é dizer, por uma grande incerteza no que toca ao benefício social da aposta na escolarização. Incerteza esta, diga-se de passagem, que não está marcada da mesma maneira para os indivíduos das diferentes classes sociais uma vez que o capital social de que estes são portadores pode fazer toda a diferença nas suas oportunidades de vida.

mais rápido para se conseguir o 9º ano ou o 12º ano, teoricamente, não é, que há pessoas, olhe, estou neste momento a fazer limpezas ao SIGO, a limpar inscritos e de pessoas que estão paradas há três anos, portanto, há muitas pessoas que estão inscritas mas não fazem nada, portanto, eu, claro que eu não sou a favor dessa opinião e isso é dito por pessoas que não conhecem a Iniciativa e que nem nunca estiveram num Centro a ver o que é que nós lá fazemos porque é muito fácil de falar daquilo que não se conhece, ter uma opinião daquilo que não se conhece, portanto, para mim é isso, agora se há Centros que funcionam melhor que outros, há de certeza, é pá, mas eu não, é assim, mas eu não vou tomar isso como a bitola de base, as pessoas que não conhecem, têm, eu própria fiz o 9º ano, fiz o 12º, eu, você, todos nós não é, sabemos o esforço que tivemos não é, e pá ter de vir à escola, eu também não gostava da escola (risos) quer dizer, estudava por obrigação, tinha que ser, tinha que tirar boas notas, tinha que passar, agora havia coisas muito mais interessantes para fazer não é, foi um esforço, ah, então como é que se pode fazer, eu tive três anos para fazer o 12º agora essa gente vai fazer um 12º ano apenas num ano, pode lá ser, claro que é muito fácil ter este pensamento. Agora que as pessoas trabalham muito, trabalham, para conseguir ter um 12º ano feito num ano nas Novas Oportunidades, trabalham.” (EIL11/pág. 29).

O eixo de análise em torno das temporalidades da acção pública deixa claro a existência de uma apropriação localmente situada da temporalidade específica da lógica de acção emanada da racionalidade Estatal na produção das políticas públicas do programa Novas Oportunidades. O sistema de oposições “*Temporalidade Imediata*” vs “*Temporalidade Mediata*” permite-nos perceber como o tempo da acção estatal se difracta diferencialmente pelos diversos contextos de acção formativos onde se leva a cabo o trabalho de reconhecimento dos adquiridos experienciais e pelo modo como os diferentes actores fazem face à provação de ter que responder ao “*tempo das metas*” e em simultâneo fazer com cada adulto singular um trabalho “*sério*” e de “*qualidade*”. É também do modo como cada actor no terreno interpreta a maleabilidade social que as zonas de incerteza que o trabalho de formar põe ao seu dispor que os “*tempos da acção pública*” no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades são postos em prática. Um outro eixo analítico que nos permite descortinar uma outra dualidade entre as lógicas de acção estatais e as lógicas de acção dos actores no terreno é o eixo que opõe uma racionalidade do Estado em torno da medida que aponta para uma concepção universalista em oposição à racionalidade dos técnicos encarregues da implementação da medida que se orientam por uma concepção de selectividade. No primeiro caso a medida deve estar ao dispor de todos aqueles que não usufruíram da “*primeira oportunidade*” que o aparelho escolar põe ao seu dispor. No segundo caso a medida é entendida como sendo adequada, não “*para todos*”, mas apenas “*para alguns*” dos beneficiários que chegam até aos formadores e aos profissionais. É esta dicotomia em torno deste eixo analítico que passamos a analisar com mais detalhe.

9.5. Entre o universalismo e a selectividade: Este programa não é para todos

O sistema de sentidos objectivado no monte isotópico que nos permite a compreensão das lógicas de acção que remetem para uma concepção universalista na aplicação da medida de política pública denominada “*Novas Oportunidades*” ou em oposição para uma concepção centrada na exigência da selecção social mostra-nos que esta medida política de educação e formação de adultos se transformou em determinado momento da sua existência num instrumento político “*muito mais universal e muito mais de banda larga*” do que aquilo que inicialmente se propunha, que essa evolução no sentido de uma política universal é percebida como não tendo caminhado “*no bom sentido*”, que se “*universalizou uma medida que não era para ser universal*”, que os Centros Novas Oportunidades foram forçados a receber pessoas que não tinham propriamente perfil para aceder à Iniciativa Novas Oportunidades, que “*os CNO não podiam ter sido encarados como uma política universal para todas as pessoas que não tinham escolaridade obrigatória*” e que se deveria ter apostado numa “*politica selectiva*” para pessoas que tinham perfil adequado a esta medida. Do lado da racionalidade dos actores que implementam a medida no terreno a orientação da sua lógica de acção é clara, a medida deve ser selectiva. Do lado da racionalidade estatal a medida deve oferecer uma “*nova oportunidade*” a todos os que não a tiveram anteriormente, tendo como objectivo fundamental a concretização das metas quantitativas estabelecidas em larga escala. A medida deve ser universal.

O testemunho de Narciso, o Director de um dos Centros Novas Oportunidades onde realizámos o estudo empírico é ilustrativo do confronto entre a racionalidade universalista emanada do Estado e o desejo de selectividade por parte dos actores e das entidades que trabalham no terreno: “*claramente esta medida não servia para muitas das pessoas que se dirigiam aos Centros*” e acabou-se “*por ter que acolher pessoas que não tinham na altura o devido perfil*”. Vejamos com atenção as palavras deste entrevistado, sobre esta questão, na conversa que teve connosco em situação de entrevista:

“Entrevistador - Quais as dificuldades que identificas no trabalho do CNO? Se te perguntasse os aspectos que levantam mais dificuldade no trabalho dos profissionais do CNO a nível da gestão, do funcionamento...”

Entrevistado - Há vários, há vários níveis de dificuldade no processo. Um deles tem a ver com a concepção da política. Essa política quando foi definida e temos esse conhecimento também pela proximidade com a pessoa que a definiu porque era o chefe da missão, que era o Alberto Melo, essa política dos Centros Novas Oportunidades e não só, foi pensada para pessoas com mais de 23 anos e a perspectiva era de ter um leque de várias ofertas e no caso específico dos centros de RVCC para pessoas que tinham uma trajetória pessoal de vida bastante rica e de claramente de produção de competências que permitiria que essas pessoas se dirigissem aos Centros e viessem reconhecer essas competências. O que acontece depois é que esta política na sua génese bastante, pareceu-me bastante rigorosa e até generosa se transformou num instrumento político muito mais universal e muito mais de banda larga e quando eu digo este universal significa, não é no bom sentido, é, universalizou-se uma medida que não era para ser universal, ou seja, abriu-se a partir dos 18 anos e não necessariamente para pessoas que já tinham uma trajetória de vida e então os Centros foram um pouco forçados a receber aqui pessoas que não tinham propriamente perfil para fazer isto, não é, completando depois com as outras acções de formação, isso da nossa parte foi entendido como não sendo muito positivo. Inicialmente chegámos até a ter até algum, alguma, não digo discussão, mas tivemos alguma troca de ideias com a tutela dizendo claramente que esta medida não servia para muitas das pessoas que se dirigiam aos Centros mas digamos acabou por ser esse o entendimento e nós acabamos por ter que acolher aqui pessoas que não tinham na altura o devido perfil e claramente os processos acabaram por se arrastar muito com essas pessoas porque naturalmente tinha que ser assim. Portanto, do ponto de vista da concepção da política há erros, portanto, no meu ponto de vista eu acho que há erros e eu acho que esses erros depois de uma série de anos de funcionamento estão inclusive na origem desta certa banalização das Novas Oportunidades e desta crítica que hoje emerge de que se estão a oferecer certificados. Eu não concordo completamente com essa crítica. Reconheço-a como legítima e posso compreender que ela tem o seu campo de validade, exactamente nesta perspectiva que digo, os Centros Novas Oportunidades, primeiramente Centros de RVCC não poderiam ter sido encarados como uma política universal para todas as pessoas que não tinham escolaridade obrigatória mas sim uma política selectiva para pessoas que exactamente tinham esse perfil (...)" (EIL17/pág. 6-7).

Outro problema identificado pelo Narciso prende-se com a falta de alternativas políticas postas à disposição dos Centros Novas Oportunidades no território em estudo.

Uma vez que a região do Algarve se encontra em “*fasing out*”, pelo facto de ser considerada burocraticamente como “*região de objectivo 1*” do ponto de vista das regras traçadas estatística e administrativamente no plano da política de integração regional Europeia, o investimento em alternativas formativas, como os cursos EFA, deixou de existir, o que levanta uma verdadeira provação aos profissionais no terreno que são responsáveis pelos “*diagnósticos*” e “*encaminhamentos*” dos adultos nas entidades. O que fazer com os adultos que não têm perfil? Uma política que ao nível da sua concepção inicial era perspectivada como “*rigorosa*” é acusada de ter “*falhado*” por falta dos “*instrumentos de suporte*” que permitiriam dar resposta aos problemas que se colocam no terreno. Sem respostas formativas para reencaminhar os adultos percepcionados como não tendo perfil para avançar para processo de reconhecimento e validação de competências só resta aos adultos formandos ficar eternamente em lista de espera para uma resposta que não existe, ou em alternativa, os profissionais convencerem os beneficiários da medida das suas “*incompetências*” levando-os a fazer crer que o processo de RVCC não lhes está destinado porque eles “*não têm perfil*” para

a sua frequência. Um dispositivo produzido e destinado ao reconhecimento e validação de “competências” adquiridas ao longo da vida pode também desta maneira, em simultâneo, funcionar como um dispositivo de fabricação do reconhecimento e validação das “incompetências” de que os indivíduos “sem perfil” são portadores. Ao contrário de uma possível reparação da confiança institucional em si que podem garantir as histórias de sucesso na Iniciativa Novas Oportunidades, as lógicas da “aprendizagem ao longo da vida” podem produzir o efeito perverso da (re) afirmação da desconfiança institucional em si: “quer dizer, há muita gente que ali está que não tem perfil e o que nós fazemos é levar as pessoas a perceber que não têm o perfil quando é o caso, não tem perfil, o senhor não pode fazer isto (...) isto não vai resolver o seu problema”.

Vejamos de novo o testemunho do nosso entrevistado:

“(...) acontece que as equipas todas tiveram pressionadas pelas metas impostas pela tutela, nós durante, durante algum período, nos três primeiros anos, exactamente por isto que digo porque não achamos que isso estava correcto, acabámos por não cumprir metas e depois com a entrada em funcionamento dos Centros Novas Oportunidades em que o Centro passou a ter uma outra filosofia (...) não, não de mero reconhecimento, validação e certificação de competências mas de porta de entrada num sistema de educação de adultos que permitia uma certa triagem de quem tem perfil e de quem não tem perfil, quem tem perfil faz o RVCC, quem não tem seria reencaminhado para outras propostas educativas e formativas, acontece que há aqui também outro problema de gestão com o qual fomos confrontados em que não há ou não houve durante este período esse leque alargado de ofertas, quem não tinha perfil para este processo não havia propriamente grandes alternativas para reencaminhar, durante muito tempo não tivemos cursos EFA no Algarve e agora continuamos sem ter, ou seja, uma pessoa que não tem competências para fazer o processo de RVCC, para onde é que a reencaminhamos? A não ser que digamos à pessoa, você não pode fazer isto, não tem perfil, fica em lista de espera até que haja uma oferta e essas ofertas não existiram. Então, do ponto de vista da concepção política, ela depois acabou por ter muito mais consistência penso eu mas falhou porque não existiram os instrumentos de suporte, não é, pronto, eu acho que são esses os grandes problemas (...) (EIL17/pág. 7)

Entrevistador - Em relação aos aspectos gratificantes do facto de ter aqui a existência do CNO?

Entrevistado - Há muitos, há muitos, por exemplo, claramente há pessoas para quem esta política se adequa na perfeição. Pessoas que tiveram vidas riquíssimas e que só precisavam de um instrumento deste tipo para demonstrar o que aprenderam ao longo da vida e essas pessoas não são claramente a maioria. São uma minoria de todas as pessoas que certamente passaram por todos os Centros em Portugal mas justifica a necessidade da medida, depois há muita gente que por aqui tem passado para quem digamos o Centro tal como ele foi concebido não era claramente a resposta e que nos obrigou a ter respostas alternativas de trabalho suplementar com essas pessoas para produção de competências e não apenas para reconhecimento e portanto eu diria que há um leque interessante de pessoas a quem o reconhecimento é uma resposta clara e justa e depois há uma série de outras pessoas para quem o reconhecimento é meramente insuficiente e o trabalho de produção de competências, aí, nesse caso de formação, é muito mais forte, muito mais pesado e veja-se o caso, o caso dos desempregados não é, o Centro Novas Oportunidades, nós somos neste momento desde há uns meses atrás, somos obrigados, somos obrigados, mas os desempregados também são obrigados, portanto eu penso que estás a par da medida, em que o desempregado é obrigado sobre a chantagem de perder o subsidio de desemprego a fazer o reconhecimento de competências, desculpa focar muito a questão política mas na minha posição é o que me toca mais, não é...

Entrevistador - É isso que me interessa, perceber isso também.

Entrevistado - É que há muitas incoerências nesta matéria, por exemplo teve em debate, há uns meses atrás na anterior legislatura uma medida que era o tributo solidário de pessoas que desempregadas a receber subsídio de desemprego ou rendimento social de inserção poderiam prestar um contributo à sociedade. O governo na altura chumbou essa proposta, que isso era inqualificável, as pessoas têm os seus direitos adquiridos, não tem que prestar nenhum contributo à sociedade só porque estão a receber o subsídio de desemprego. Esse mesmo governo, passaram uns meses, cria a chantagem sobre os desempregados, ou vão fazer o processo de RVCC ou perdem o subsídio de desemprego, portanto, há muitas incoerências nesta matéria e claramente são medidas políticas mal feitas, inconcebíveis, quer dizer, não é por essa via, quer dizer, não é por essa via, quer dizer e há muita gente que ali está que não tem perfil e o que nós fazemos é levar as pessoas a perceber que não têm perfil quando é o caso, não têm perfil, o senhor não pode fazer isto, isto não vai resolver o seu problema. (EIL17/pág. 10-11).

Também Penélope ex-coordenadora e ex-directora de um CNO é clara na consideração de que os processos de reconhecimento, de validação e de certificação de competências *“deviam de estar destinados a uma percentagem ínfima dos adultos que se pretendem qualificar”*. Apesar de concordar com a filosofia que encara os Centros Novas Oportunidades como uma porta de entrada aberta a todos os que querem fazer percursos de formação no âmbito da *“aprendizagem ao longo da vida”*, a medida deveria ser mais selectiva quanto aos adultos que seguiriam para os processos de reconhecimento dos adquiridos experienciais: *“nós pensamos que realmente o processo de RVCC devia ser destinado exclusivamente a um número pequeno de pessoas, provavelmente aí dez, quinze por cento das pessoas, no máximo vinte por cento das pessoas que actualmente são de facto encaminhadas para RVCC. As outras deviam de seguir processos de qualificação normais”*. A exigência Estatal em torno do cumprimento de metas não permite isso o que é agravado pela ausência de respostas locais ao nível dos dispositivos de formação que serviriam de alternativa para os beneficiários da medida, a maior parte deles percebidos como não tendo perfil para avançar para o processo social de reconhecimento de competências. Esta é uma grave dificuldade com que os actores se deparam no terreno que se agrava quando estão a chegar cada vez mais aos Centros Novas Oportunidades população desempregada que no âmbito das políticas activas de emprego¹⁰⁶ é *“coagida”* a frequentar a Iniciativa Novas Oportunidades sob a ameaça do corte nos subsídios. No entender da nossa entrevistada uma tecnologia social Estatal intencional e não manifesta com o objectivo de cortar os subsídios a estas pessoas: *“nós*

¹⁰⁶ Sobre as afinidades electivas entre o modelo de Estado Social Activo promovido no plano supranacional e a tendência de um novo rigorismo nacional no controlo dos desempregados, ver o artigo de Dubois (2007) em que o autor defende que estas práticas evidenciam que mais do que *“um simples exame burocrático da conformidade dos dossiers ou de uma verificação gestionária da regularidade dos pagamentos, o controlo foi de facto erigido em meio de agir sobre os comportamentos individuais dos desempregados, doravante reputados de constituírem uma das causas maiores do desemprego* (idem:12).

pensamos que é uma medida de coacção completamente indecorosa porque se trata no final de resolver um problema que é o de retirar o subsídio a estas pessoas”.

O testemunho de Pénélope, tal como o testemunho anterior de Narciso, ambos com formação superior em Ciências Sociais revela um elevado nível de reflexividade social sobre a medida de política pública em análise e sobre o modo como a mesma é implementada no terreno. O discurso de um e de outro são claros na recusa da universalização de uma medida política que para ambos não deveria ser universal.

(...) portanto, digamos que a política e no que diz respeito aos Centros Novas Oportunidades tem evoluído no sentido de resolverem o problema da certificação e não no sentido de efectivamente assegurar uma certificação das pessoas que efectivamente tiveram oportunidade de se qualificar nas mais diversas circunstâncias ao longo da sua vida, portanto, os Centros Novas Oportunidades deviam de ser uma resposta residual ou pronto, estou a dizer mal, os Centros Novas Oportunidades enquanto portas de entrada que fazem diagnósticos não eram respostas residuais, mas aí enquanto dispositivos que depois fazem reconhecimento de validação e de certificação de competências deviam de estar destinados a uma percentagem ínfima dos adultos que se pretendem qualificar porque efectivamente neste momento estamos a trabalhar com pessoas para as quais esta não é a via mais adequada. Agora como há metas e como se pretende atingir as metas nós somos obrigados a trabalhar com as pessoas, com pessoas que do nosso ponto de vista deveriam ser, teriam certamente vantagem em seguir processos reais de qualificação. O que acontece é que nem eles querem, nem nós podemos, temos que atingir metas, nem existem respostas porque a nível da cidade ainda vai havendo bastantes respostas mas por exemplo aqui na vila existem apenas algumas formações e portanto a maior parte das pessoas mesmo que quisesse, se quisessem ir fazer um curso EFA, por exemplo, teria que se deslocar para Faro, ou para Loulé, ou para Olhão. Ora não há transportes públicos para isso e as pessoas tinham que ter um carro, portanto, o que não acontece com a maioria das pessoas. Há diversas dificuldades. Esta é uma grave não é. Nós pensamos que realmente o processo de RVCC devia ser destinado exclusivamente a um número pequeno de pessoas, provavelmente aí dez, quinze por cento das pessoas, no máximo vinte por cento das pessoas que actualmente são de facto encaminhadas para RVCC. As outras deviam de seguir processos de qualificação normais porque isto é só um processo de certificação e portanto, para isso, quer dizer que as pessoas tiveram que desenvolver as competências anteriormente. A situação agrava-se ainda mais no momento em que estão a ser empurradas à força para os CNO as pessoas adultas desempregadas. São efectivamente empurradas. Forçadas a vir para o Centro Novas Oportunidades com a ameaça de perderem o seu subsídio, se o têm não é, nós pensamos que é uma medida de coacção completamente indecorosa porque se trata no final de resolver um problema que é o de ver se é possível retirar o subsídio a estas pessoas, e uma boa forma é, por exemplo, ver se elas em algum momento desistem de vir para aqui, percebe, isto é, quer dizer, isto é contra todos os nossos princípios e é contra tudo o que nós pensamos que deve de ser a educação de adultos que tem que ser um processo a que alguém adere voluntariamente. (EIL16/pág. 9-10).

Também no discurso da Sónia, a mediadora do curso EFA de Apoio Familiar e à Comunidade é evidente o apelo a uma maior selectividade. Questionada sobre o funcionamento dos cursos EFA a sua resposta é clara. Acha que “os cursos EFA devem continuar” mas “a selecção dos formandos deveria ser feita de outra forma”. O processo de selecção em sua opinião deveria de ser mais prolongado e deveria haver

financiamento do programa para suportar um tempo mais alargado na escolha dos adultos à entrada para a formação, isso poderia evitar que existissem pessoas a frequentar a medida “*que estão aqui e que estavam noutra sítio qualquer se lhes pagassem quinhentos euros*”.

Entrevistador – Para terminar em relação aos cursos EFA mais especificamente qual é a sua opinião sobre os cursos EFA?

Entrevistada – Eu acho que eles devem continuar mas a selecção dos formandos devia de ser feita de uma outra forma. Não sei bem como é que seria mas era bom que fosse um processo mais prolongado em que desse para conhecer as pessoas. Nós fizemos aqui há uns anos um projecto, na altura era permitido essas coisas, agora já está tudo formatado, já não existe grande liberdade que era em sala fazer a selecção dos formandos, ou seja, durante um período experimental os formandos estavam em sala, verificávamos competências, fazíamos trabalhos de equipa e servia como pré-selecção de formandos e eu acho que isso podia ser uma forma porque fazer a selecção mesmo que eu acho que foi de forma cuidadosa que nós fizemos, várias fases, não foi só a APD, foi a empresa também, nós não conseguimos conhecer as pessoas na fase de selecção porque as pessoas dizem que sim senhor, é esta área que sempre quiseram trabalhar na vida, que é este o seu futuro, que gostam muito de trabalhar com pessoas acamadas, gostam muito de idosos, que já cuidaram dos avôs, que já isto, que já aquilo, quer dizer, passado três meses, nós reparamos que a pessoa tanto está neste curso como podia estar num de jardinagem, que se tivesse vindo ao de jardinagem teria dito exactamente que gosta muito de plantas e que gosta muito de trabalhar no campo e que gosta muito de agricultura mas isso no processo de selecção mesmo com algumas horas e com algumas fases não se consegue despistar e deveria haver um outro formato de selecção dos formandos, portanto, deveria ser, os programas deviam pagar porque as entidades também não têm capacidade financeira para aguentar isto porque também não há formando nenhum que venha para formação em sala durante dois meses, por exemplo, sem receber nada, sem saber sequer se vai ficar no curso, portanto, isto teria que haver uma componente financeira a apoiar isto mas deveria ser feito num outro formato e depois é assim, vale ou não a pena os cursos EFA, tudo depende dos formandos que lá estão. Sem dúvida alguma que para algumas pessoas que lá estão, vale a pena, tal como vale a pena o Centro Novas Oportunidades mas não posso dizer que cem por cento das pessoas que lá estão, vale a pena, não, que há pessoas que estão aqui e que estavam noutra sítio qualquer se lhes pagassem também quinhentos euros. (EILI/pág. 59).

O testemunho de Daniela, formadora de Cidadania e Empregabilidade num curso EFA e no Centro Novas Oportunidades da Associação de Desenvolvimento Local onde trabalha realça desde logo o sentido positivo que a medida Novas Oportunidades tem em sua opinião “*acho que é uma iniciativa muito positiva*”. Para esta formadora o processo de RVCC “*é muito positivo porque há de facto pessoas com muitas competências e que devem ser reconhecidas e a elas dadas uma certificação escolar em função dessas competências*”. O contacto com algumas das pessoas que passam pelo processo pode ser percebido inclusivamente como uma oportunidade de uma aprendizagem profissional muito gratificante para os próprios formadores encarregues do trabalho social de reconhecimento de competências “*têm passado por aqui pessoas que aprendi imenso com elas*” e que “*põem os meus conhecimentos a um canto*”, contudo, a medida é entendida como não sendo para todas as pessoas. Para as pessoas “*com menos perfil*” talvez os cursos EFA fossem uma melhor solução. Solução essa

que por vezes é uma não solução para os potenciais beneficiários da Iniciativa quer porque invocam a “*falta de tempo*” disponível nas suas vidas para frequentar um curso EFA a tempo inteiro quer a sua indisponibilidade para “*voltar à escola*”. As pessoas “*depois dizem que não vão porque não têm tempo porque não estão para andar na escola, confundem a escola com isto*”.

Entrevistada – Acho que é uma iniciativa muito positiva porque há de facto pessoas e aqui estou a falar mais ao nível das Novas Oportunidades voltadas para o RVCC porque, pronto, os cursos EFA são uma vertente que é sem dúvida importante mas lá está para as pessoas que estão desempregadas e pode ajudar muito porque há pessoas que nunca tiveram oportunidade de estudar e esta é a oportunidade única que elas têm de ter o 9º ano e acho que isso é muito positivo. Relativamente às Novas Oportunidades mas na parte do RVCC, apesar do mal que se fala do RVCC e também acredito que se calhar possa haver algumas partes menos sérias relativamente a isso mas o RVCC em si enquanto ideia é muito positivo porque há de facto pessoas com muitas competências e que devem ser reconhecidas e a elas dadas uma certificação escolar em função dessas competências. Não são todas e este processo do RVCC é para essas pessoas, têm passado por aqui pessoas que aprendi imenso com elas, aliás põem os meus conhecimentos a um canto. Estou-me a lembrar de um senhor de Tavira que passou por aqui e eu até fiquei, eu até me senti intimidada a fazer a correcção do trabalho do senhor porque foi um homem com uma experiência de vida e com tantos conhecimentos, ele tinha sido preso pela PIDE, foi ele que fundou a rádio Gilão, ele participou no 25 de Abril, ele tinha a nível político, tinha uns conhecimentos que eu tinha que ler aquilo e pensar, bom, o que é que eu vou fazer, não vou fazer nada porque se ele me perguntar alguma coisa disto eu não lhe sei dizer, não é, portanto, estas pessoas sim, depois há outra parte que é a questão das metas que se têm de cumprir e portanto, há pessoas com menos perfil que também entram nestes processos e de alguma forma são levados a fazer com muita anotação e agora desenvolva aqui e agora desenvolva ali e não seria talvez o processo adequado para estes, talvez um EFA Secundário que as pessoas depois dizem que não vão porque não tem tempo porque não estão para andar na escola, confundem a escola com isto (...)” (EIL3/pág. 31-32).

O eixo de análise que cruza a lógica de acção estatal centrada na exigência da abertura à universalidade dos públicos destinatários da medida com a lógica dos actores responsáveis pela implementação da medida no terreno, lógica esta centrada num apelo à selectividade permite-nos pensar assim que os modos de apropriação desta medida de política pública pelos actores que a põem em prática nos seus quotidianos de trabalho confrontam-se assim com a provação de ter que dar respostas no terreno às injunções paradoxais que resultam das tensões entre os modos como representam aquilo que “*deveria ser*” o processo de RVC e “*para quem*” a ele se deveria destinar e a prática efectiva centrada no dar múltiplas respostas à diversidade dos perfis de beneficiários que têm pela frente independentemente de considerarem que estes “*têm perfil*” ou não. Sendo apologistas de uma maior selectividade nos processos uma vez que consideram que o RVCC é só para alguns, face às exigências de resposta aos constrangimentos impostos pela racionalidade emanada das prescrições impostas pelo Estado são obrigados a tentar dar resposta à universalidade das situações com que se deparam. Uma

verdadeira provação. Um último eixo de análise cruza a racionalidade estatal assente numa lógica implementacionista que impõe a política pública de educação e formação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades de cima para baixo sem qualquer preocupação com as racionalidades sociais seguidas pelos actores no terreno e uma lógica destes últimos assente numa vontade de participação na construção colectiva da acção pública que colide com a lógica de acção anterior.

9.6. Entre a lógica poiética e a lógica autopoietica: Um Estado que tem dificuldade em fazer uma escuta activa

A isotopia que nos permite pôr em confronto a lógica implementacionista emanada da racionalidade da acção estatal na construção das políticas no âmbito da medida “*Novas Oportunidades*” e a lógica de exigência de participação dos actores no terreno na construção social da acção pública objectiva assim que o Estado, representado aqui pela Agência Nacional Para a Qualificação, quando faz avaliações do funcionamento da medida “*a sensação que nos dá é que aquilo não serve para nada*”, que “*as coisas continuam na mesma ou pioram ainda*”, que “*as regras são ainda mais apertadas*”, que “*as coisas deveriam funcionar de outra forma*” e que as instâncias estatais deveriam “*ouvir*” os actores no terreno; que quando “*eles*” estabelecem as metas, as regras e as formas de funcionamento da medida “*deviam chamar as entidades que já trabalham no terreno que conhecem realmente as dificuldades deste público*”, que “*eles*”, “*quem desenha isto está nos gabinetes*” e “*não sabe qual é a realidade em que vivem estas pessoas*”, que “*não há diálogo*” e na sequência disso “*aparece tudo desajustado daquilo que acontece no terreno*”. O Estado não escuta activamente¹⁰⁷ os parceiros da acção pública e os técnicos, por sua vez, valorizam uma lógica de construção desta medida de política pública que passaria pela escuta activa dos actores que se confrontam diariamente com as provações específicas que o trabalho com um público tido por “*problemático*” exige. Esta é uma ambivalência forte sentida pelos actores no terreno. Como nos diz um entrevistado nosso, recorrendo a uma metáfora muito ilustrativa: “*nós somos o recheio de uma sandes cuja parte debaixo do pão é este*

¹⁰⁷ Vale a pena mobilizar aqui o pensamento de Crozier (1994) quando na sua obra “*A Empresa À Escuta*” realça a importância da escuta activa nos processos de aprendizagem colectiva. Segundo o autor esta é mesmo uma condição de base na condução dos processos de mudança e transformação social de um qualquer sistema de acção concreto.

público que temos que é problemático e a parte de cima é a máquina administrativa que nos esmaga”.

O testemunho do Mário, formador com experiência tanto ao nível dos cursos EFA como do CNO é muito rico de sentidos para que se adquira uma melhor compreensão das lógicas de acção em confronto no momento da implementação das Novas Oportunidades. Seguindo o testemunho deste nosso entrevistado podemos constatar que *“não há diálogo”* entre as entidades estatais que procuram implementar o programa à escala nacional e os actores que no terreno localmente o têm que pôr em prática: *“a ANQ deveria de rever os instrumentos que criou e deveria para isso ouvir as entidades e as pessoas avalizadas antes de pôr as coisas cá fora”*. Como isso não acontece no terreno os técnicos e os responsáveis pelas entidades sentem-se por vezes como o *“fiambre”* de uma *“sandwich”* que os coloca *“entre a espada e a parede”* perante situações ambivalentes e contraditórias a que têm que responder nas suas práticas de trabalho quotidianas e às quais a incomunicabilidade social no sentido *“bottom up”* não permite dar resposta: *“era muito bom que houvesse um esforço da administração, dos vários níveis da administração que têm responsabilidades nos processos, desde os aspectos pedagógicos e conceptuais até aos aspectos financeiros e que se pusessem de acordo porque nunca estão e isso cria-nos problemas desgraçados. Coisas tão corriqueiras como o subsídio de transporte que se pode pagar ou não se pode pagar até coisas que não fazem qualquer sentido mas que nos colocam muitas vezes em situações dificílimas de resolver”*. À boa maneira *Taylorista* estamos perante uma divisão social do trabalho em que quem concebe não executa e quem executa não tem quase palavra ao nível da concepção desta medida de política pública: *“as entidades do terreno não podem, não devem ser consideradas meras extensões do Estado, daquilo que o Estado não faz, portanto, somos extensões, somos executores de políticas para as quais nós não fomos consultados, para a definição das quais nós não fomos consultados”*. Isso gera um óbvio desconforto nos actores da Associação de Desenvolvimento Local que entrevistámos.

Vejamos com mais pormenor o discurso do Mário:

“Eles fazem aqueles encontros, a Direcção Regional promove encontros, mas aquilo não serve para coisíssima nenhuma, fazem porque está na agenda, tem de ser feito, por aí porque ninguém vai lá discutir coisas substantivas e depois há uma espécie de medo. Isto tem muito a ver com os CNO também, não são uns para os outros, quer dizer, eu não mostro o jogo, não sei porquê, mas

pronto, portanto, as políticas deveriam ser diferentes, isto vem de cima. A ANQ devia de rever os instrumentos que criou e deveria para isso ouvir as entidades e pessoas avalizadas antes de pôr as coisas cá fora, mais ou menos como o Ministério da Educação deveria ouvir os professores ou alguns pelo menos antes de pôr cá fora os manuais e outras regras. Como sabemos, enfim, portanto, não há esse diálogo e daí resultam logo confusões imensas no terreno. Depois há questões logísticas de quem está a frente e depois as coisas se dependem da ANQ mas depois em termos financeiros é o POPH, não sei o quê, isso, sabemos casos aqui de uma história completamente de demência pura, de demência pura, depois nós é que temos de resolver e criam-se aí quid pró quos absolutamente desnecessários que vêm sobrecarregar ainda mais aquilo que é a nossa tarefa. Aquilo que são as coisas substantivas e era isso que deveríamos dedicar as nossas energias e o nosso tempo mas não, temos de estar a tratar de questões que têm de ser resolvidas a montante e que não são, e portanto, isso é uma coisa de toda a urgência, não sei durante quanto tempo mais haverá disto, isto a torneira vai fechar como sabemos e portanto estas coisas tendem a morrer mas enquanto continuam era muito bom que houvesse um esforço da administração, dos vários níveis da administração que têm responsabilidades nos processos desde os aspectos pedagógicos e conceptuais até aos aspectos financeiros e que se pusessem de acordo porque nunca estão e isso cria-nos problemas desgraçados. Coisas tão corriqueiras como o subsídio de transporte que se pode pagar ou não se pode pagar, até coisas que não fazem qualquer sentido mas que nos colocam muitas vezes em situações difícilísimas de resolver perante os formandos, por um lado, ou perante alguém que vem fazer uma auditoria por outro. Realmente estamos entre a espada e a parede e não há fuga. Nós somos o recheio de uma sandes cuja parte debaixo do pão é este público que temos que é problemático e a parte de cima é a máquina administrativa que nos esmaga”

Entrevistador: Quando me está a dizer que não há diálogo vocês sentem isso?

Entrevistado: Ai, perfeitamente, ninguém lhe dá uma resposta por escrito hoje. Tenho uma dúvida telefono para o programa, para o POPH e não sei o quê, mas pensa que alguém lhe dá alguma resposta. Difícilmente lhe dizem alguma coisa por telefone e por escrito zero ou quase zero. Ninguém se compromete hoje, ou seja, aquilo que antigamente era a palavra e que a gente até não precisava de papel nenhum, basta dizer, o senhor fulano disse-me isso, faz fé e acabou, hoje isso não é verdade. E depois coisas em que é preciso de uma resposta rápida para responder a uma situação, puf...é capaz de vir no fim do ano quando a coisa já acabou mas depois vêm-nos pedir coisas a que não podemos responder. Estamos fartos disso aqui nos vários programas de formação e aqui no EFA também, portanto, não há articulação entre os vários sectores da administração que são responsáveis por estes programas e quem diz o EFA diz outros, conheço vários e sei que é assim, ou pelo menos era e eu não deixei de trabalhar assim há tão pouco tempo como isso, portanto, e isso é uma das pechas maiores destas coisas, ainda por cima quando na outra ponta temos realmente o chamado público com quem se trabalha, que é difícil, são pessoas com enormes dificuldades e portanto, digo, nós somos o fiambre dessa sanduíche (risos) (EIL4/pág. 25-27)

“Entrevistador: Na sua opinião o que é que acha que deveria de ser mudado na iniciativa Novas Oportunidades?

Entrevistado: Desde logo, como lhe digo, como lhe disse há bocado também, desde logo o diálogo com as instituições que no terreno têm de lidar com isso, ou seja, as entidades do terreno não podem, não devem ser consideradas meras extensões do Estado, daquilo que o Estado não faz, portanto somos extensões, somos executores de políticas para as quais nós não fomos consultados, para a definição das quais nós não fomos consultados, essa é a primeira coisa, um diálogo, com quem está no terreno e com quem tem experiência e nalguns casos, longa experiência do que é a formação de adultos. Portanto, isso com certeza que evitaria uma quantidade de equívocos. As coisas não podem ser, isto não é só neste caso, como nos outros, infelizmente, mas neste caso concreto, as coisas não podem ser cozinhadas por meia dúzia de sábios, de iluminados que da realidade acho que conhecem relativamente pouco, além das cadeiras dos gabinetes por onde andaram durante anos e anos e anos, portanto, há um divórcio completo aí, e isso é desastroso, essa é a primeira coisa e ao fazer-se isso praticamente resolver-se-iam, não direi todos, mas uma grande quantidade de problemas. Ou seja, pensar nessas iniciativas, mais uma vez, que eu subescrevo a sua existência, mas, repensá-las, à luz de uma maior participação, na sua concepção, de instrumentos, etc, isto acho que deveria

responder, depois retirar destas coisas esta lógica puramente economicista, do curto prazo, da competitividade. Quer dizer as pessoas andam doze anos para fazer o ensino secundário, as que não chumbam ano nenhum e depois mais uns quantos para complementarem a sua formação e terem outro nível de formação. Portanto, não se pode exigir a adultos que deixaram a escola há não sei quantos anos, que de repente, assim “fiuu” (sopro), em meia dúzia de meses dêem conta de uma coisa que se chama referencial de competências, quer dizer, alguma coisa aí tem de falhar pelo meio, por mais que se lhe diga. Portanto, essa para mim é a pedra do toque, portanto, é a falta de diálogo, das entidades gestoras, seja gestoras em termos pedagógicos, seja gestoras em termos financeiros, dos programas de formação. A falta de diálogo com as entidades, que infelizmente estão reduzidas à condição de executores das políticas, deste ou daquele gabinete e isto não é maneira de tratar coisas destas e sobretudo a educação que é uma coisa básica, como sabemos não é, portanto e acho que daí vem um grande mal.” (EIL4/pág. 36-37).

Também a Sónia, a ex-coordenadora do Centro, passa-nos a ideia de uma relação de incomunicabilidade com as estruturas centrais da administração pública. Quando “eles” (referindo-se aos responsáveis da ANQ) fazem as avaliações “*a sensação que nos dá é que aquilo não serve para nada*”. Em seu entender “*as coisas deveriam funcionar de outra forma*”. As entidades responsáveis pelo programa deveriam chamar as entidades que já trabalham no terreno “*que conhecem realmente as dificuldades deste público*” e ouvir sobre qual a “*melhor forma de trabalhar com esta gente*”. Quem desenha o programa “*está nos gabinetes*”, “*não tem contacto com as pessoas*”, “*não sabe como é que as pessoas são*” e em que “*realidade vivem as pessoas*” com quem trabalham. A escuta activa dos actores e responsáveis pelas entidades no terreno é sentida como uma ausência que condiciona negativamente a implementação do programa, gerando efeitos perversos negativos. Em certo sentido, estamos perante uma crise da inteligência (Crozier, 1995) da acção estatal que “*desperdiça*” o saber local resultante das aprendizagens dos actores com as questões colocadas pelo trabalho quotidiano nos terrenos.

“Entrevistada – Quando eles fazem avaliações, quando fazem inquéritos, a sensação que nos dá é muitas vezes que aquilo não serve para nada. As coisas continuam na mesma ou pioram ainda. As metas ainda são mais altas. As regras ainda são mais apertadas quando o que se pretendia era exactamente o contrário. Não é que não haja regras, não é que não haja metas mas as coisas deveriam funcionar de outra forma. Quando eu digo deveriam ouvir porque é que quando eles estabelecem estas coisas, as regras e as metas e tudo mais e a forma de funcionamento porque é que não chamam as entidades que já trabalham no terreno que conhecem realmente as dificuldades deste público, não é, ouvir como é que deve ser a melhor forma de trabalhar com esta gente porque a sensação muitas vezes que nos dá é que eles, quem desenha isto, está nos gabinetes, não têm contacto com as pessoas, não sabe como é que as pessoas são, qual é a realidade em que vivem estas pessoas e depois aparece tudo desajustado daquilo que acontece no terreno.” (EIL1/pág. 57-58).

O discurso de Narciso, o director de um dos CNO entrevistado e ao mesmo tempo o presidente da Associação denuncia o facto da “*tutela em Lisboa*” ter uma atitude sempre “*muito centralizadora*” na relação quer com as estruturas intermédias da

própria administração pública como é o caso da Direcções Regionais de Educação e do IEFP quer com as entidades no terreno.

“(...) portanto, há muitos problemas efectivamente que se foram colocando aqui mas eu colocos quase todos do ponto de vista da concepção e da gestão política que foi feita da medida com os impactos que depois as equipas localmente foram sentindo, inclusivé também do ponto de vista daquilo que foi a estrutura organizativa montada porque a tutela sempre foi muito centralizadora. Nunca descentalizou as competências que seriam devidas para as Direcções Regionais de Educação, nesta matéria de educação de adultos, para o IEFP, etc., embora fosse uma política de dupla tutela as estruturas regionais nunca tiveram de facto autonomia porque nunca lhes foi permitido, não é, e a tutela em Lisboa sempre foi realmente muito centralista nesta matéria, portanto, eu acho que há aqui algumas confusões (...) (EIL17/pág. 8).

No momento da entrevista o Centro Novas Oportunidades de que o nosso entrevistado é o responsável máximo desconhecia totalmente da parte da tutela qual a sua intenção sobre a própria existência do próprio futuro do Centro. O testemunho deste informante privilegiado, à semelhança do discurso do entrevistado anterior, permite-nos pensar a partir de dados empíricos recolhidos no terreno as transformações do Estado em relação com a produção social da acção pública. Se no contexto da sociedade Portuguesa actual, à semelhança da maior parte das sociedades contemporâneas do mundo Ocidental, o aparelho estatal¹⁰⁸ já não tem capacidade e recursos para implementar por si só as políticas públicas que quer levar a cabo e neste caso em particular, as políticas públicas de educação e formação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades e portanto, para fazer face aos “*problemas públicos*” com que se confronta, o Estado mobiliza os mais diversos actores da sociedade civil para em “*parceria*” com os mesmos co-produzir a acção pública, o Estado não deixa nunca, como refere Casimiro Balsa (2011) de intervir no sentido de assumir o controlo da situação, funcionando assim numa lógica autopoietica. Neste sentido, é o Estado que continua a seu bel prazer a definir o essencial das políticas sem escutar os actores no terreno e a decidir sobre o “*quando*”, o “*como*”, e o com “*quem*” ele vai co-agir na produção pública da acção

¹⁰⁸ Bauman (2013) num dos seus mais recentes livros “*Europa Líquida*” faz uma leitura em torno das transformações provocadas pela globalização na estrutura dos sistemas políticos e na organização social. Para este autor os Estados nacionais vêm-se hoje a braços com uma questão fundamental para a sua soberania que remete para o divórcio entre a “*política*” (decidir o que precisa de ser feito) e “*poder*” (a possibilidade de fazer). Os Estados encontram-se em constante défice de poder. Enquanto a política está centrada no local, o poder é cada vez mais global. São poderes globais difusos, sem um centro bem definido, capazes de se evaporarem no ciberespaço que hoje decidem aspectos fundamentais da nossa existência. Os governos debatem-se com duas vinculações mutuamente incompatíveis entre si. Por um lado, têm que atender às solicitações dos eleitores nos espaços nacionais e por outro lado, confrontam-se com as imposições e as exigências dos poderes supranacionais. É neste enquadramento societal de um capitalismo global desregulado e de políticas de austeridade muito penalizantes para os povos do Sul da Europa que as políticas públicas se reconfiguram.

pública. Esta intervenção obedece muitas vezes a uma mera lógica instrumental em que o fazer por fazer assente numa hegemonia da racionalidade económica e financeira se sobrepõe às finalidades do próprio fazer. É isso que indicia fortemente o testemunho do presidente da Associação Local com quem conversámos.

“Entrevistador – E em relação à questão da centralização de que estavas a falar como é que vocês no terreno se relacionam com isso?”

Entrevistado - Com dificuldades, com dificuldades desde sempre, desde sempre, não é, aliás basta ver a situação actual em que não há nenhuma informação aos Centros sobre a continuidade desta política e portanto estamos a dois meses do final do ano. O que é que há de diferente hoje? A diferença hoje é que há um novo governo que publicamente disse que não está de acordo com esta política, essa é a grande diferença porque de resto as coisas estão mais ou menos iguais, não é, não mudou nada, até agora, apenas do ponto de vista discursivo e a nível político há uma mudança mas essa mudança na prática não tem o mínimo impacto. Noutros anos anteriores nós nesta altura estávamos na mesma situação que estamos hoje, sem saber se haveria continuidade do processo no ano seguinte. A diferença é essa e que neste momento nos está a causar problemas quer dizer nós não sabemos se vamos ter o Centro Novas Oportunidades no próximo ano. Estamos a menos de dois meses do final do ano, o que significa que já deveríamos ter comunicado a toda a equipa o seu despedimento. Formalmente teríamos que o fazer e portanto a tutela não entende isto, não entende. Eu já fiz isto chegar a tutela há bastante tempo atrás a dizer que precisámos de uma planificação sobre esta matéria pela via legal até ao final de Outubro para saber se as equipas vão continuar ou não vão continuar e as instituições têm as suas obrigações contratuais com os seus funcionários e têm que lhes comunicar o que é que vai ser a sua vida futura, portanto, a tutela não entende estas questões locais das instituições e tem uma atitude muito, para além de centralizadora, neste momento, é muito pouco democrática no ponto de vista da passagem de informação às entidades. Eu estou convencido que aquilo que se está a passar neste momento é uma gestão meramente financeira da política. Estou convencido que o discurso do governo não tem impacto operacional imediato na gestão da política, nos seus conteúdos. O que eu quero dizer com isto é que não vai haver mudança no próximo ano no trabalho dos Centros Novas Oportunidades que vão continuar. Estou convencido que vão diminuir drasticamente o número de Centros, estou convencido que vão diminuir, mas vai acontecer não porque o governo não concorda com a política mas porque o governo não tem dinheiro para financiar esta política e portanto é uma gestão meramente financeira que na prática nos conteúdos de trabalho feitos nos Centros não vai ter implicação porque a decisão sobre a continuação dos Centros vai ser anterior à avaliação, qualquer avaliação que o governo possa ter concluído sobre esta matéria. Então vai fazer uma gestão meramente financeira. Que dinheiro é que há e onde é que esse dinheiro se vai gastar e quantos centros é que são viabilizados por essa via. Os outros vão fechar as portas e os que fizeram trabalho no próximo ano vão fazer da mesma forma como estão a fazer hoje porque não haverá nenhuma outra orientação pedagógica sobre as equipas por parte da tutela.” (EIL17/pág. 8-9).

Esta orientação procedimental do Estado, assente num fazer por fazer que secundariza as suas finalidades éticas e políticas, torna-se evidente quando o Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, Pedro Silva Martins, em 29 de Janeiro de 2013, torna pública a decisão de reestruturação¹⁰⁹ dos CNO em funcionamento, substituindo-os por

¹⁰⁹ Reestruturação esta que na verdade é a decisão política final que anuncia o desmantelamento da rede pública da Iniciativa Novas Oportunidades dando assim razão ao argumentário crítico da oposição mais à esquerda do Governo em funções. A portaria nº 135-A/2013 de 28 de Março anuncia a extinção dos Centros Novas Oportunidades no mesmo momento que cria os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. Chegava assim ao fim um dos mais ambiciosos programas de política pública do Governo anterior. O historial de descontinuidades na política nacional de educação básica de adultos continua assim a fazer o seu caminho.

uma rede de 120 Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP). A reestruturação é justificada a partir da centralidade do argumento economicista, contrapondo-se o actual “*custo*” estimado anual de 8 milhões de euros da nova rede como um “*ganho*” em relação aos gastos anuais de 110 milhões de euros só em 2011 quando ainda estava instalada uma rede nacional de 422 Centros Novas Oportunidades. Os CNO ainda em funcionamento são autorizados a manter-se em actividade até 31 de Março de 2013 “*desde que financeiramente auto-suficientes*” o que significa obviamente que o governo deixa de se responsabilizar pelo financiamento das antigas estruturas. A rede pública de educação e formação de adultos sofria desta forma um encolhimento significativo ao nível das suas estruturas, no financiamento e no número de recursos humanos envolvidos em relação às tendências de evolução dos anos anteriores.

Os testemunhos recolhidos permitem-nos também perceber que o Estado foi modificando as suas lógicas de acção na sua relação com as entidades no terreno privilegiando num primeiro momento temporal da implementação das novas políticas de educação de adultos uma clara lógica poiética onde a aprendizagem com os actores no local permitia uma redefinição das políticas em resposta às sugestões recolhidas junto das diversas entidades com um acompanhamento¹¹⁰ muito próximo dos contextos de acção feito por equipas locais de acompanhamento que tem a sua génese temporal com o surgimento da antiga ANEFA: “*sentíamos que havia condições institucionais e políticas para uma construção colectiva, porque estava toda a gente a aprender com isto*” e que os desenvolvimentos recentes da política “*Novas Oportunidades*” evoluíram no sentido da passagem de “*uma relação que havia de construção colectiva desta política*” para “*um canal de direcção única de executores*”.

¹¹⁰ O Relatório Nacional de Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003 coordenado por Patrícia Ávila permite corroborar à data esta mutação pois é muito claro na constatação de uma valorização do acompanhamento externo levado a cabo pelas estruturas regionais e locais do Estado para o efeito. Não só é clara a importância atribuída aos dispositivos de acompanhamento e formação por parte do aparelho Estatal como também essa valorização é nítida nos actores a quem se destina esse acompanhamento. Há uma clara valorização dos intervenientes de uma lógica de co-produção da acção pública que privilegia uma construção colectiva e uma aprendizagem partilhada a partir da ideia do fazer em conjunto. São mesmo os formadores e mediadores do Algarve aqueles que expressam um maior grau de satisfação quanto ao acompanhamento externo realizado por parte da equipa regional, cerca de 95% dizem estar satisfeitos ou muito satisfeitos (Ávila, 2004:54). Um dado revelador do contraste evidenciado nos discursos actuais dos nossos entrevistados que são férteis na denúncia das dificuldades de comunicação com as estruturas centrais do Estado que gerem a medida. O acompanhamento de proximidade foi-se esboroando à medida que as novas políticas de educação de adultos se expandiram e massificaram.

“Entrevistador - E ao nível concreto de intervenção do terreno, das práticas concretas no terreno, alguns aspectos que tenham feito chegar à tutela....

Entrevistado - Desde sempre João, desde sempre. Sempre tivemos encontros, debates, cartas, manifestando à tutela as dificuldades pedagógicas que as equipas enfrentavam por via de decisões políticas, sempre fizemos isso. Acho inclusivé que ganhámos algum respeito na tutela por isso, não o fizemos da pior maneira, de crítica mas sempre na perspectiva construtiva de tentar melhorar algumas matérias, colocámos sempre a nossa opinião, fizemos sempre chegar a nossa opinião à tutela sobre incoerências no ponto de vista dos referenciais por exemplo, não é, sobre, digamos, todo o organigrama de funcionamento das fases pelas quais os adultos deveriam passar, cada impacto digamos pedagógico das medidas, das normas de funcionamento, sempre fizemos isso, sempre fizemos isso. Algumas vezes temos clara noção que fomos ouvidos e tidos em conta, nós e outros Centros e isso levou a ajustamentos, a melhorias mas estamos convencidos que também a dada altura ninguém nos ouvia e que era uma mera gestão política desta medida, quer dizer, isso para mim foi muito evidente já com a ANQ a funcionar em que claramente havia ali uma orientação política sobre a gestão desta medida que não era compatível com o trabalho de qualidade dos Centros e reivindicámos muito a qualidade deste trabalho e sempre com este argumento, a credibilização desta política e achamos que a dada altura isso deixou de ser ouvido.” (EIL17/pág. 9-10)

“Entrevistador - Ainda há pouco falaste aí que em determinados momentos já não eram ouvidos, isso manifesta-se de que forma?

Entrevistado - Porque de alguma forma nós e outros Centros, em geral, em geral quando eu digo isso, eu generalizo aí porque nós vimos isso nos Encontros Nacionais dos Centros de Novas Oportunidades e outros em que o discurso que estava a ser proferido pela tutela não tinha nada a ver com a realidade local das equipas então claramente percebemos que se tinha fechado, digamos, um canal de comunicação em detrimento de uma relação que havia de construção colectiva desta política para passarmos a um canal de direcção única de executores. Com a ANEFA sentíamos que havia essa proximidade, com a Direcção Geral de Formação Vocacional, ainda assim, sentimos que havia ali alguma proximidade, sentíamos que havia condições institucionais e políticas para uma construção colectiva porque estava toda a gente a aprender com isto, de como é que se poderia operacionalizar aquela política em boas condições e a dada altura nós sentimos que se perdeu esse canal de construção, de comunicação, para termos o canal muito dirigido. Vocês executam isto desta maneira, é assim que tem que ser feito, temos estas condicionantes, a meta nacional é esta, portanto, isto significa que os Centros vão ter que fazer isto. Eu lembro-me de ir, não sei se foi o segundo Encontro Nacional dos Centros Novas Oportunidades na FIL em que isto foi um completo absurdo não é, quer dizer, tinha uma sala de centenas de pessoas dos Centros de Novas Oportunidades de todo o país, centenas de pessoas e o discurso na altura era do director da Agência, do Primeiro-Ministro, do Ministro do Emprego era completamente fora da realidade não é, fora da realidade.” (EIL17/pág. 22-23).

A mudança do governo PS comandado por José Sócrates para o governo PSD/CDS liderado pelo Primeiro-Ministro Pedro Passos Coelho se assinala a passagem de uma crença optimista nas potencialidades do Programa “*Novas Oportunidades*” acompanhada por um forte voluntarismo governamental apostado na produção de resultados rápidos com a iniciativa para um cepticismo governamental acompanhado de uma representação negativa sobre as potencialidades da mesma, recordemos que em plena campanha eleitoral o actual Primeiro-Ministro, num contexto de forte politização em torno desta Iniciativa referia que as Novas Oportunidades eram “*uma mega produção que mais não fez do que estar a atribuir um crédito e uma credenciação à ignorância*”; esta mudança de representação face aos efeitos sociais do programa parece

não ter associado a si qualquer tipo de mutação na lógica autopoietica com que o Estado vinha gerindo a medida. É assim que já com o novo governo a gerir o programa, alguns dos actores e das entidades no terreno tornavam pública a denúncia de que “*as incertezas*” sobre as intenções políticas governamentais para as Novas Oportunidades estão a causar uma “*insuportável indefinição*” na vida das entidades responsáveis pela implementação do programa no terreno. A denúncia pública partiu de três Associações de Desenvolvimento Local do Baixo Alentejo e do Algarve, promotoras de Centros Novas Oportunidades e que exigiram publicamente num documento enviado à agência Lusa e publicado na imprensa nacional o “*esclarecimento imediato*” do Governo sobre o futuro do programa. Para o Presidente de uma das Associações de Desenvolvimento Local envolvidas tem havido “*uma ausência total de comunicação oficial*” sobre as intenções do Governo em relação ao futuro do programa Novas Oportunidades e do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. A situação “*agudizou-se*”, pode ler-se no Correio da Manhã de 07/12/2011, na opinião deste responsável, depois de ter sido lançado, a 23 de Novembro, o concurso de financiamento dos Centros Novas Oportunidades “*a menos de um mês e meio do fim da conclusão dos projectos em curso e com menos verbas e critérios, circunstâncias e alcance não devidamente esclarecidos*”. Uma causa evidente do “*desconforto*” destas entidades é a ausência de comunicação bilateral na relação com o Estado. Este último, não podendo prescindir das “*parcerias*” não estatais no terreno, para cumprir os objectivos da implementação da acção pública, não deixa de actuar à maneira do “*Rei Sol*” assumindo para si o controlo e o comando planificador da acção pública à revelia total das entidades responsáveis pela implementação das políticas no terreno. Se o Estado introduz um mecanismo autopoietico como forma de assumir o controlo social da política, as entidades locais não deixam de “*exigir*” ao Estado Leviatã¹¹¹ que este regresse à dinâmica do Estado Poiético. É assim que no mesmo documento enviado à Lusa em que as entidades expõem o seu desagrado face à “*insuportável indefinição*” que orienta a lógica de acção do Estado, surgem propostas que apelam à reintrodução de uma acção eminentemente poiética. O apelo é claramente no sentido da valorização de uma produção das políticas públicas que se concretize numa lógica de construção colectiva da acção pública. A condição de “*parceiros*” legítimos não só na execução das políticas mas enquanto actores de corpo inteiro a serem tidos em conta na

¹¹¹ A expressão Estado Leviatã é aqui utilizada no sentido Hobbesiano do termo em que o contrato social é assente no poder do soberano.

redefinição e melhoramento progressivo da concepção das políticas fazem parte do lote das propostas elaboradas no documento escrito. Entre as propostas elaboradas destacam-se assim o redimensionamento da rede de Centros Novas Oportunidades em termos de distribuição territorial e o apelo ao privilegiar da manutenção de respostas assentes em *“parcerias territoriais”*. A redução das metas nacionais, *“adequando o trabalho aos públicos adultos”*. O apelo a uma avaliação e acompanhamento técnico e pedagógico dos Centros Novas Oportunidades que valorize as *“boas práticas”* e permita a correcção e melhoria permanente do Programa. A proposta de criação de uma Comissão Nacional de Acompanhamento das Políticas de Educação e Formação de Adultos e de Reconhecimento de Competências, com representantes dos actores e protagonistas que são responsáveis pela implementação das políticas no terreno. As três associações reconhecem ainda as *“insuficiências”* do programa e do Sistema de Reconhecimento, Valorização e Certificação de Competências resultantes de se ter querido *“valorizar sobretudo o seu alcance quantitativo”* através de um *“apressado”* e *“desmesurado”* alargamento da rede de Centros Novas Oportunidades e das metas *“em detrimento da sua natureza qualitativa”*. Defenderam ainda que estas *“insuficiências”* não são compatíveis, de forma alguma, com a imagem *“descredibilizante”* fundada em *“estereótipos”*, que *“mancha de forma injusta o trabalho de milhares de profissionais e o esforço de milhares de pessoas que apostaram na sua qualificação”*. Destacam ainda as três entidades que vinte e quatro dos quatrocentos e vinte e três Centros Novas Oportunidades que existem a nível nacional são promovidos por Associações de Desenvolvimento Local o que representa duzentos e setenta e cinco postos de trabalho. As associações locais contribuem assim com 5,67% dos Centros Novas Oportunidades à escala do território nacional. A mensagem subjacente à orientação política do documento é clara. É como actores co-construtores da acção pública que estas entidades exigem ser consideradas. A lógica estatal centrada na tradicional visão implementacionista entre concepção da política por parte do topo da administração do Estado e um olhar sobre os actores como meros *“executores”* do *“braço civil do Estado”*, para usar uma feliz expressão de uma nossa entrevistada, não é aceite pelos actores que implementam a política no terreno. Esta exigência é um forte apoio às teses de De Munck (1997) sobre as mutações em relação à norma na modernidade. Contudo, as tensões e ambivalências entre a valorização pelos actores de um Estado que actue numa lógica de acção poiética e um Estado orientando a sua acção na busca do controlo social, numa dinâmica predominantemente autpoiética não deixam de se fazer sentir,

nesta fase transitória de recomposição induzida estatalmente da Iniciativa Novas Oportunidades, com forte intensidade. É isso que os desenvolvimentos da relação estatal com as entidades no terreno, em torno do desenvolvimento da política, em finais de 2011 e início de 2012 permitem constatar. É assim que em 28 de Dezembro de 2011, na última semana do ano dito civil a comissão instaladora da Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos (ANPEFA) denunciava novamente na imprensa nacional que cessaria no final desse ano o financiamento que suporta a intervenção dos Centros Novas Oportunidades sem que estes tenham informação sobre a continuidade dos projectos. Segundo os representantes da comissão instaladora da associação a “*ausência total de comunicação oficial*” quanto ao futuro dos CNO coloca as organizações e as equipas que neles trabalham numa “*insuportável indefinição*”. Denunciavam estes novos actores que pretendem representar os profissionais de educação e formação de adultos que esta situação se agravou ainda mais pelo facto do Estado ter aberto um concurso de financiamento aos Centros a menos de um mês e meio do fim do ano, não existindo até à data qualquer informação sobre os prazos de análise das candidaturas e respectiva comunicação de resultados relacionados com a aprovação ou não das mesmas. No comunicado de imprensa da associação pôde ler-se a seguinte afirmação: “*Face à ausência de garantias de continuidade em 2012, uma parte significativa dos 436 CNO suspenderão a actividade a partir do dia 31 de Dezembro, até ser comunicado o resultado da candidatura efectuada*”. Esta suspensão das actividades “*motivada pela inexistência de orientações*” para o período entre o fim do financiamento e a data de aprovação para financiar a actividade em 2012, “*implicará o despedimento e/ou redução das equipas pedagógicas*”. No comunicado da comissão instaladora à imprensa pode ainda ler-se que “*actualmente existem milhares de profissionais de educação e formação de adultos com vínculo em CNO*” e que “*os profissionais no terreno queixam-se da dificuldade em agendar e programar processos formativos que possam ir ao encontro das metas constantes na candidatura entretanto realizada*”. Uma semana antes desta denúncia pública da comissão instaladora da Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos uma fonte do Ministério da Educação e Ciência referia que o Governo está a reavaliar o programa Novas Oportunidades criado pelo Governo anterior liderado à altura pelo ex-Primeiro Ministro José Sócrates, “*não existindo conclusões até ao momento por parte do grupo de trabalho criado no âmbito dos ministérios da Educação e da Economia*”. Esclarece-se que “*apenas se sabe que o Governo não romperá completamente com o programa*”

e que “a formação de adultos é uma preocupação do executivo”. Após a avaliação dos resultados do programa e o balanço do trabalho realizado delinear-se-á “a linha a seguir para maximizar o seu valor e responder às expectativas dos adultos quanto a uma mais valia real no seu futuro profissional”. Reforça ainda a fonte do Ministério da Educação e Ciência que o que interessa “é uma valorização da qualificação dos portugueses” e não uma “cosmética estatística”. A 11 de Janeiro de 2012, passados apenas alguns dias, o Diário de Notícias anunciava nas suas páginas a demissão de mais de 800 formadores e 214 técnicos que trabalhavam nos Centros Novas Oportunidades afectos ao Instituto de Emprego e Formação Profissional sem que tenha sido conhecido o resultado de qualquer avaliação do programa conforme anteriormente afirmado pelo próprio Ministério da Educação e Ciência. A denúncia parte novamente da Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos: “Segundo a associação o IEFP encerrou os CNO e não renovou contratos que terminaram a 28 de Dezembro de 2011 a 214 profissionais de educação e formação de adultos que exerciam funções na sua rede de Centros. Inesperadamente e para surpresa destes profissionais o IEFP decidiu proceder à rápida transferência dos processos de qualificação de adultos que tinha em cursos para CNO que ainda se encontram em funcionamento”. Para além destes profissionais mais de 800 formadores ficaram desempregados no período de um semana sem a possibilidade de recorrer a mecanismos de protecção em situação de desemprego por serem prestadores de serviços pagos a recibos verdes. Segundo a voz do porta-voz da associação: “a situação destes formadores é preocupante porque não têm qualquer tipo de apoio e estão completamente desprotegidos”. Referindo-se ao Instituto de Emprego e Formação Profissional este representante da ANEFA salienta que “estarão cerca de 50 mil adultos em processos de qualificação nestes Centros e que serão transferidos para outros o que levanta a preocupação à associação sobre aspectos básicos do funcionamento do processo tais como o facto de saber “quem decide o local para onde será transferido o adulto”, “quando ocorrerão as transferências”, e se existe o risco de transferir os adultos para CNO “cuja continuidade não está garantida e a candidatura pode não ser aprovada”. Sérgio Rodrigues, o porta-voz da ANPEFA lamentou-se também nesta data de não ter havido “uma informação oficial” por parte do IEFP sobre o encerramento dos CNO a partir de 2 de Janeiro de 2012 e de os profissionais e as entidades que trabalham no terreno continuarem: “sem uma data prevista para a comunicação dos resultados das candidaturas efectuadas ao financiamento dos CNO para o período de Janeiro a Agosto de 2012”. Segundo este

porta-voz: *“enquanto não forem publicados os resultados das candidaturas os Centros estão a funcionar numa gestão cuidadosa de todos os processos não desenvolvendo todo o trabalho que um CNO pode desenvolver”*. É altamente relevante para a compreensão das relações de interacção e de interdependência entre as entidades e os actores no terreno e as instâncias estatais responsáveis pela gestão da Iniciativa *“Novas Oportunidades”* o desabafo de Sérgio Rodrigues à imprensa: *“O que nos tem preocupado acima de tudo tem sido a ausência absoluta de informação por parte da tutela”*. Pode ler-se no artigo do jornal Diário de Notícias de 11 de Janeiro de 2012: *“A única informação que houve por parte do Ministério da Educação foi o encerramento de 20 Centros, que já estavam previstos, mas não houve qualquer informação sobre os CNO afectos ao IEFEP e os que são promovidos por entidades privadas”*. A ruptura comunicacional entre o Estado e os actores de que o próprio Estado necessita para implementar as políticas no terreno é quase total. O Rei Sol decide do *“quando”*, do *“como”*, do *“quem”*, de que *“modo”* e *“para quem”* na construção da acção pública. No terreno, a recusa dos eventuais parceiros da acção pública deste modo de actuação é muito evidente. Ao *L’État c’est moi* como forma de relação com os *“súbitos”* da cidade educativa e formativa proposta pelo topo da administração pública estatal, os actores dessa mesma cidade respondem com a exigência de uma concepção democrática, descentralizada, participada e co-cooperativa de construção colectiva da acção pública.

9.8. Sinopse 5 – Sentidos e lógicas de acção face à implementação da Iniciativa *“Novas Oportunidades”*

Os sentidos atribuídos pelos técnicos que têm a responsabilidade de no terreno levar a cabo a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades permitem-nos dizer que se por um lado esta medida de política pública é percebida como reparadora de injustiça social uma vez que dá oportunidade a indivíduos que foram afastados do sistema educativo devido a causas percebidas como exteriores à sua intervenção, por outro lado, a medida é encarada como produtora de injustiças quando dá oportunidades a indivíduos que são percebidos nas representações dos técnicos como não fazendo nada para as merecer. Os primeiros são percebidos como sendo aqueles que verdadeiramente merecem esta oportunidade. Os segundos são percebidos como não merecedores das oportunidades que o sistema põe à sua disposição. Nas representações dos entrevistados é clara esta dicotomia. De um lado estão posicionados os *“bons”* beneficiários da Iniciativa. Aqueles para quem de facto as

“*Novas Oportunidades*” valem a pena. Do outro lado, os “*maus*” beneficiários da Iniciativa. Aqueles que se aproveitam do sistema ou que são percebidos como não sendo feitos para ele. A representação social dos técnicos sobre os beneficiários da Iniciativa permitem-nos constatar assim que estamos na presença de um dos mais poderosos mecanismos de legitimação das desigualdades sociais identificado por Martuccelli (2006), a responsabilização individual dos indivíduos pelo seu sucesso na passagem pela Iniciativa. Independentemente dos beneficiários serem percebidos como vítimas dos mecanismos de reprodução social e cultural reproduzidos socialmente esta responsabilização dos beneficiários pela sua própria condição é o mecanismo a que os técnicos recorrem para posicionar o público-alvo com quem trabalham. A capacidade de activação de si próprio é o mecanismo legitimador do sucesso do trabalho de reconhecimento e validação de competências não só dos beneficiários mas também do trabalho sobre o outro levado a cabo pelos formadores e pelos técnicos. Deste modo a Iniciativa Novas Oportunidades dependendo da vontade e da capacidade de activação de si tanto pode funcionar como um dispositivo de selecção social afastando aqueles considerados como não aptos ou sem vontade de ir ao encontro do novo paradigma centrado na exigência da activação como pelo contrário pode funcionar como um dispositivo capaz de produzir uma nova confiança institucional em si quando os indivíduos se movem na direcção desejada pela normativização da medida e da exigência dos técnicos. Outra constatação importante é o facto de que para alguns dos formadores entrevistados (não a maioria) a Iniciativa Novas Oportunidades é representada de forma negativa uma vez que aparece como um dispositivo de educação e formação de menor valor e credibilidade social. A forma hegemónica que aparece nas suas representações com um elevado valor de legitimidade social é a forma escolar de educar (Vincent et al, 2001) e que se impõe como a forma por excelência das modalidades de educar. A “*naturalização*” desta forma educativa como uma forma eivada de um elevado teor de legitimidade social, consagrada pela sedimentação que a história educativa do ocidente desde a fundação da modernidade lhe permitiu faz com que seja difícil admitir uma nova forma educativa que compete com a primeira no mercado da certificação, da qualificação e das competências. A certificação saída desta medida de política pública é percebida como podendo estar em desvantagem face às certificações saídas do aparelho escolar. O mercado de trabalho não reconheceria de forma idêntica os certificados destes novos dispositivos de educação e formação de adultos atribuindo-lhes um menor valor social. Educar para a excelência é algo que só

poderia ser feito no interior do aparelho escolar. Educar à maneira das “*Novas Oportunidades*” é desta forma encarado como uma forma pouco legítima que pode não fazer mais do que promover o “*facilitismo*”. Quanto à análise das lógicas de acção em confronto no terreno na construção da acção pública desta medida de política pública estas põem desde logo em evidência algumas das mais interessante provações inerentes a uma sociedade que assiste segundo Martuccelli (2010a) a uma mutação profunda no sentido de uma subida estrutural das singularidades. A análise empírica permite assim pôr em confronto uma tensão forte entre a lógica da massificação levada a cabo pelos actores posicionados nas órbitas da hierarquia do Estado e a lógica da singularização levada a cabo pelos técnicos e formadores que sofrem as provas da implementação da acção pública no terreno centrada na necessidade de fazer um trabalho de qualidade sobre cada um dos indivíduos na sua singularidade. De um lado a exigência do cumprimento de produção de resultados quantitativos de forma massificada com o argumento da necessidade de elevar o mais rapidamente possível a estrutura de qualificações e de certificação de competências da população Portuguesa de forma a ultrapassar o seu “*atraso*” estrutural. Do outro, a preocupação em conciliar as exigências em torno da produção quantitativa de resultados com o executar de um trabalho que deve levar em conta a especificidade do perfil individual de cada adulto e das competências singulares que este desenvolveu ao longo da sua vida nos mais diversos contextos formais, não formais e informais de aprendizagem e de produção de competências. A tensão sentida no terreno pelos actores que se confrontam com este desafio é óbvia. Trabalhar sobre cada um não é compatível com as exigências de certificar o maior número nas temporalidades prescritas Estatalmente. Esta constatação permite abrir espaço para pensar as lógicas de acção associadas às temporalidades da implementação da acção pública. As lógicas de acção emanadas da racionalidade do Estado estão centradas num tempo imediato. É preciso certificar já, rapidamente e em força. Enquanto as lógicas de acção dos actores que implementam a medida no terreno obedecem a uma exigência de um tempo mediato ou mesmo longo. Trabalhar sobre a singularidade de cada beneficiário exige “*tempo*”. Tempo este que é sentido como escasso face a um trabalho que exige aos técnicos que sejam os suportes principais dos destinatários no trabalho sobre si próprios ao nível da desocultação e do reconhecimento de competências. Um terceiro modelo cultural identificado no material empírico remete para o confronto entre uma lógica de acção que encara a medida “*Novas Oportunidades*” como uma medida universalista que abre o reconhecimento e validação

de competências a todos os indivíduos nela inscritos. A medida teria assim um carácter inclusivista. É esta a lógica defendida pelas autoridades Estatais. Por outro lado, a lógica de acção dominante no discurso dos entrevistados orientada por uma concepção de selectividade social em que se defende que a ida para reconhecimento e validação de competência deveria ser uma solução só para alguns. Para além de terem dificuldade de fazer face ao desafio de fazer um trabalho com o outro e sobre o outro quando este é percepcionado como não tendo “*perfil*” para avançar com sucesso no processo de RVCC os técnicos no terreno vêm-se ainda confrontado com a ausências de soluções no encaminhamento para soluções formativas alternativas para este público que percepcionam como não sendo feito para esta medida uma vez que na região do Algarve fechou a torneira do financiamento das verbas estatais e dos fundos europeus. Os “*sem perfil*” são uma verdadeira prova para quem trabalha nos CNO e deveriam ser seleccionados à entrada. A medida é entendida como devendo ser exclusivista. Reconhecer, validar e certificar competências não é para todos. Por último, um quarto sistemas de sentidos extraído dos dados empíricos permitiu-nos pôr em confronto uma exigência poiética por parte dos actores e das entidades que trabalham no terreno fazendo o apelo e uma exigência a uma lógica de implementação da medida no sentido de uma construção colectiva dos modos de implementar a acção pública e por outro lado uma lógica por parte do Estado que faz tábua rasa da escuta activa e da participação dos actores recuperando uma lógica implementacionista como estratégia de controlo social sobre a aplicação da mesma. Esta intervenção está orientada por uma lógica instrumental em que o fazer por fazer assente numa hegemonia da racionalidade económica e financeira se sobrepõe muitas das vezes às finalidades éticas do próprio Estado. Um Estado que é obrigado a orientar-se pelos constrangimentos a que é hoje sujeito pelo seu modo Poiético acaba por entrar numa lógica Autopoiética de modo a assegurar o controlo social sobre os modos de implementação da medida. Desta forma ele nunca põe de lado na totalidade a sua finalidade como Estado Político de forma a assegurar a manutenção do Poder.

10. Dos Centros Novas Oportunidades aos Centros Para a Qualificação e Ensino Profissional: A manutenção da orientação poiética do Estado

A Portaria n.º 135-A/2013 que regula estatalmente a criação dos novos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) e em simultâneo decreta a extinção dos

Centros Novas Oportunidades (CNO) é um excelente material empírico de análise da orientação procedimental do Estado no âmbito da produção das políticas públicas. Quer as orientações que assentam numa lógica de continuidade em relação à Iniciativa Novas Oportunidades e aos CNO quer as orientações que convidam a uma mudança de rumo no direccionamento das políticas permitem-nos dizer que a lógica procedimental de actuação do Estado nos seus modos de produção da acção pública não sofreu alterações de fundo. Desde logo, do ponto de vista da continuidade das políticas defende-se a aposta na qualificação dos portugueses jovens e adultos como um “*prioridade estratégica do país*”, tal como consagrado no Programa do XIX Governo Constitucional. Mantém-se a lógica da territorialização das políticas públicas. Continua-se a apelar a uma lógica de actuação em parceria mobilizando as redes de actores com capacidade de intervenção na medida. Continua a prevalecer a lógica da candidatura e apela-se a uma intervenção sobre os destinatários numa lógica singularizada. Do ponto de vista das descontinuidades destaca-se a passagem da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) para a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional com o acentuar de uma tendência que já vinha de trás e de resto impulsionada pelos documentos de política europeia no âmbito da “*Aprendizagem ao Longo da Vida*” que assenta na crença de uma relação estreita entre mais educação e empregabilidade. O que se nota é que a orientação para o ensino profissional assenta nessa crença ideológica. Muda também a designação e as atribuições dos técnicos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) para uma nova designação e novas atribuições que se concentram nos agora técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências (ORVC), extinguindo-se desta forma a categoria profissional existente nos CNO de técnicos de diagnóstico e acolhimento, o que se traduz numa sobrecarga de funções dos novos técnicos de ORVC que passam a acumular as funções de diagnóstico, acolhimento, orientação e acompanhamento de jovens e adultos e ainda são responsáveis pela condução dos processos de reconhecimento e validação de competências dos adultos. Uma orientação de que podemos levantar a hipótese de ter por detrás motivos de poupança económica. A introdução de uma valência destinada aos beneficiários com deficiência ou incapacidade, finalidade esta que não estava consagrada a quando do arranque da Iniciativa Novas Oportunidades e a introdução de provas no final dos processos de reconhecimento e validação de competências com uma classificação quantitativa, o que contraria toda a filosofia de educação de adultos cujas metodologias de avaliação

defendem que não é possível atribuir um valor quantitativo a um processo de reconhecimento de competências em que a centralidade do próprio no reconhecimento e na produção da competência é central. Mas vejamos com maior pormenor analítico as alterações introduzidas pelos novos CQEP.

10.1. A justificação das finalidades da medida

Apesar do cepticismo governamental anterior face à Iniciativa Novas Oportunidades com o seu expoente máximo nas tomadas de posição públicas do Primeiro-Ministro do XIX Governo Constitucional de que esta medida mais não fazia do que passar uma “*certificação à ignorância*” a justificação da importância e da validade social da introdução dos CFEP não diferem muito das justificações que fundamentavam a medida anterior. Assim pode ler-se no texto que introduz a portaria que fundamenta a criação dos novos CFEP que:

- a) A qualificação dos jovens e adultos constitui uma prioridade estratégica do país;
- b) Importa assegurar as condições necessárias para que a população activa possa reforçar e ver reconhecidas as suas qualificações;
- c) O preenchimento destas condições implique uma acção integrada e coordenada entre as diferentes entidades participantes no sistema de ensino e formação;
- d) Que esta acção deve envolver uma forte coordenação de políticas e medidas, promovendo uma capacitação individual que acompanhe de perto as dinâmicas ao nível da empregabilidade nos diferentes territórios;
- e) É necessário assegurar permanentemente a melhor utilização dos recursos públicos no quadro do processo de modernização e optimização da administração pública;
- f) Deve levar-se em conta os estudos sobre os impactos das políticas públicas nomeadamente no âmbito da educação e da formação;
- g) A rede de CQEP procura uma actuação mais exigente e rigorosa no domínio dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Destaca-se assim na apresentação das finalidades da medida a afirmação da necessidade de continuar a apostar estrategicamente nas qualificações da população jovem e adulta. A continuidade dos processos de RVCC como um processo válido e legítimo de

qualificar a população portuguesa em idade considerada adulta. Apela-se à introdução de mecanismos que visem uma actuação “*rigorosa e exigente*”, no que nos parece ser uma resposta a uma certa ideia de “*facilitismo*” que se instalou de forma estereotipada em torno da anterior medida. Faz-se corresponder de forma ainda mais forte os resultados do mundo da educação aos resultados da empregabilidade. Uma visão claramente desmentida pelos sociólogos da educação assente em pressupostos de senso comum¹¹². Invoca-se uma orientação procedimental quando se apela à necessidade de uma acção integrada e coordenada entre as diversas entidades participantes no sistema de ensino e formação e quando se prescreve a necessidade de envolver uma forte coordenação de políticas e medidas que promovam uma capacitação individual que acompanhe de perto as dinâmicas de empregabilidade nos diferentes territórios do país.

10.2. O âmbito de actividade dos CQEP e as suas atribuições

A portaria que regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional consagra nos seus âmbitos as seguintes actividades:

- a) A informação, orientação e encaminhamento de jovens e adultos que procurem uma formação escolar, profissional ou de dupla certificação e/ou visem uma integração qualificada no mercado de trabalho;
- b) O desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida, por vias formais, informais e não formais, nas vertentes escolar, profissional ou de dupla certificação, em estreita articulação com outras intervenções de formação qualificantes;

¹¹² A realidade encarrega-se ela própria de desmentir brutalmente esta suposta correlação simplista e linear entre mais educação e maior empregabilidade num contexto em que temos níveis de escolarização da população portuguesa cada vez mais elevados e níveis de desemprego a bater recordes históricos com valores nunca atingidos no nosso país. Actualmente, com a taxa de desemprego oficial a aproximar-se vertiginosamente para valores cada vez mais próximos dos 20% podendo levantar-se a hipótese da taxa real de desemprego já ultrapassar esse valor. No âmbito da sociologia da educação são bem conhecidas as críticas de influência Marxista às teorias do capital humano em que se inspiram demasiadas vezes os defensores da ideia da relação unilinear entre educação e empregabilidade com destaque para as teorias da correspondência entre o aparelho educativo e o sistema capitalista (Bowles e Gintis, 1976; Baudelot e Establet, 1975), para as teorias da reprodução cultural (Bourdieu, 1970) ou ainda num registo ligeiramente diferente o estruturalismo marxista de Althusser (1970).

- c) A resposta à necessidade de assegurar, complementarmente nas alíneas anteriores a integração a nível social e laboral das pessoas com deficiência e ou incapacidade;
- d) O apoio à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. no que se refere às suas competências específicas de definição de critérios de estruturação da rede e de implementação de mecanismos de acompanhamento e de monitorização das ofertas no âmbito do sistema de formação de dupla certificação.

O âmbito de atribuição dos CQEP prevê assim uma colaboração recíproca entre as estruturas de intervenção na medida do topo do aparelho de Estado e os CQEP que fazem parte da rede nacional de Centros a implementar. De destacar a introdução na medida da preocupação com integração da população com deficiência ao nível social e laboral, algo que a medida anterior não tinha consagrado inicialmente nas suas orientações normativas.

10.3. Uma lógica de candidatura

A orientação procedimental da acção pública na passagem dos CNO para os novos CQEP manifesta-se também na manutenção da lógica da candidatura. Esta é uma das marcas importantes do modo de agir centrado na procedimentalização, por parte do Estado. Não podendo fazer tudo sozinho o Estado abre o seu espaço à candidatura de múltiplos parceiros para concretizar as suas políticas. O texto da portaria mostra-nos assim no seu artigo 5.º que:

“A abertura de candidaturas à promoção de CQEP e o período em que decorrem é publicada em Diário da República, publicitada no portal da ANQEP, I.P. e divulgada em jornais de maior tiragem nas NUT II, com uma antecedência mínima de dez dias úteis relativamente à data definida para o início do período de candidaturas.”

Estabelecendo o artigo 8.º que a entidade candidata a promotora de um CQEP deve elaborar um plano estratégico de intervenção que deve posteriormente submeter à ANQEP, I.P. em sede de candidatura. Este plano é considerado aprovado se à entidade proponente for concedida autorização para a criação do CQEP.

O plano estratégico de intervenção define:

- a) A fundamentação dos objectivos propostos;
- b) A estratégia a adoptar;
- c) A área de intervenção territorial, incluindo o regime de itinerância nos casos em que se verifique;
- d) Os resultados anuais a atingir, nomeadamente o número de jovens e de adultos a abranger, por tipo de intervenção e por nível de qualificação e de certificação e, no caso dos candidatos ao primeiro emprego e desempregados, o número de integrações no mercado de emprego;
- e) O modelo de organização e funcionamento, incluindo a constituição da equipa, as valências internas do CQEP, nomeadamente quando incluam a intervenção na área da deficiência, a utilização de outros recursos da entidade promotora;
- f) A externalização de serviços complementares adequados aos públicos preferenciais, quando o CQEP inclua também a especialização na área da deficiência ou incapacidade;
- g) As áreas de educação e formação e as saídas profissionais em que o CQEP pretende promover processos de RVCC nas vertentes profissionais e de dupla certificação;
- h) As parcerias e as acções de dinamização local previstas, por tipo de intervenção.

O ponto 4 do artigo 8 é muito ilustrativo da orientação procedimental do Estado na concretização das políticas públicas. Diz este ponto que:

“O plano estratégico de intervenção pode ser objecto de revisão, por iniciativa da entidade promotora, por proposta dos parceiros, referidos no artigo seguinte, ou em função das dinâmicas de acompanhamento, de avaliação e de monitorização da ANQEP, I.P.”

Prescrevendo o mesmo artigo no seu ponto 5 que:

“As alterações propostas ao plano estratégico de intervenção, no âmbito da revisão prevista no número anterior, devem ser submetidas à autorização do conselho directivo da ANQEP, I.P.”

10.4. Uma lógica territorial assente numa rede de parceiros

Uma outra marca muito saliente da procedimentalização da acção pública no texto da portaria que consagra os CQEP é o predomínio das lógicas de territorialização das políticas públicas e o apelo à mobilização e potencialização do estabelecimento de redes de parceiros à escala dos territórios onde se podem implementar as políticas. O ponto 1 do artigo 9.º orienta os CQEP para uma operacionalização em rede nos respectivos territórios podendo as entidades promotoras estabelecer de forma autónoma parcerias com empregadores, entidades formadoras, rede social e solidária, municípios e serviços e organismos da Administração Pública, reforçando as sinergias, a complementaridade e a qualidade das respostas junto das populações e do mercado de emprego. O ponto 2 do mesmo artigo prescreve a orientação no sentido do desenvolvimento dos processos de RVCC escolar, profissional ou de dupla certificação, nos CQEP, privilegiarem o recurso a formadores ou professores da própria entidade promotora, com experiência e competências ajustadas às necessidades, ou sempre que se revele necessário, estabelecer acordos de parceria com escolas, centros do IEFP, I.P., empresas ou outras entidades formadoras certificadas. O ponto 3 informa que as parcerias estabelecidas entre as entidades parceiras devem ser comunicadas e analisadas pela ANQEP, I.P., pelos meios que esta determinar. O artigo 11.º consagra ainda na figura do coordenador do CQEP no ponto 2 alíneas a) e b) que a este cabe a tarefa de promoção de parcerias com entidades relevantes no território no âmbito da qualificação e do emprego, bem como acompanhar a sua permanente dinamização e acompanhamento, de forma a maximizar a relevância, eficácia e utilidade social dos serviços prestados pelo CQEP. A segunda alínea diz-nos ainda que cabe ao coordenador do CQEP potenciar o estabelecimento de parcerias com entidades empregadoras, com vista à promoção da aprendizagem ao longo da vida, incluindo o aperfeiçoamento, a especialização e a reconversão dos seus trabalhadores, bem como dinamizar a recolha de propostas de estágio e de oportunidades de formação em contexto de trabalho. A lógica do partenariado e a lógica da territorialização da acção pública mantêm-se como duas marcas fundamentais desta passagem dos CNO e da INO para os CQEP e a ANQEP, I.P. O mesmo se pode dizer da lógica de intervenção singularizada.

10.5. Uma intervenção sobre o singular

A transição dos CNO para os CQEP caracteriza-se também pela manutenção de uma lógica de intervenção singularizada que apela à intervenção sobre cada destinatário da medida respeitando as suas particularidades. Na introdução à portaria que cria os CQEP pode ler-se:

“Pretende-se, assim, que os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional assegurem a prestação de um serviço de qualidade, no domínio da orientação de jovens e adultos, com enfoque na informação sobre ofertas escolares, profissionais ou de dupla certificação, que promova uma escolha realista e que atenda, entre outros factores, aos perfis individuais, à diversidade de percursos quanto ao prosseguimento de estudos ou às necessidades presentes e prospectivas do mercado de emprego.”

A alínea a) do artigo 3.º que diz respeito às atribuições dos CQEP diz o seguinte:

São atribuições dos CQEP:

“A informação, orientação e encaminhamento de jovens com idade igual ou superior a 15 anos, ou independentemente da idade, a frequentar o último ano de escolaridade do ensino básico, tendo por base as diferentes ofertas de educação e formação profissional, as possibilidades de prosseguimento de estudos e as oportunidades de emprego, procurando adequar as opções aos perfis, às necessidades, às motivações, às expectativas e capacidades individuais.”

O artigo 18.º sobre a informação e orientação esclarece:

“O processo de informação e orientação visa proporcionar ao jovem ou ao adulto apoio na identificação de projectos individuais de educação e de qualificação profissional e disponibilizar a informação necessária que permita a opção pela resposta que melhor se adequa ao seu perfil e que contribua para viabilizar, de forma realista, as vias de prosseguimento de estudos e ou de integração no mercado de emprego.”

Numa lógica de acção singularizada continua a ser ainda o trabalho sobre o outro e do outro sobre si no âmbito do processo de reconhecimento e validação de competências e a construção de um portefólio individual que deve conter as provas que permitem a certificação.

O artigo 21.º no seu ponto 1 diz assim que:

“O reconhecimento de competências consiste na identificação das competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais, através do desenvolvimento de actividades específicas e da aplicação de um conjunto de instrumentos de avaliação adequados, com vista à construção de um portefólio.”

Esclarecendo o ponto 2 do mesmo artigo que:

“O portefólio é um instrumento que agrega documentos de natureza biográfica e curricular, no qual se explicitam e organizam as evidências ou provas das competências detidas pelo candidato, de modo a permitir a validação das mesmas face ao referencial de competências-chave e ou referencial de competências profissionais.”

E o ponto 3 que a validação de competências faz-se a partir de um processo de autoavaliação do portefólio pelo próprio candidato e de heteroavaliação realizada pelo técnico de ORVC, pelos formadores e ou professores das diferentes áreas, em reunião convocada e presidida pelo coordenador do CQEP.

O processo de intervenção numa lógica singularizada é ainda manifesto de forma forte no artigo 25.º que nos esclarece que sempre que o resultado do processo de RVCC for uma certificação parcial, o CQEP, em conjunto com o júri de certificação, deve elaborar um plano pessoal de qualificação e proceder ao encaminhamento do adulto para uma entidade de educação ou formação. O plano pessoal de qualificação contém a proposta do percurso individual a realizar pelo adulto tendo em conta as avaliações resultantes das etapas de reconhecimento, validação e certificação. No caso dos desempregados que tenham celebrado um plano pessoal de emprego o plano pessoal de qualificação deve ser entendido como instrumento complementar do primeiro. O plano pessoal de qualificação pode ainda ser reajustado e aprofundado pela entidade de educação ou de formação para a qual o adulto é encaminhado, desde que a proposta de alteração seja aprovada pelo CQEP. O ponto 6 do artigo 25.º consagra ainda que para o caso dos processos de RVCC profissional, os planos pessoais de qualificação podem conter unidades de formação de curta duração do Catálogo Nacional de Qualificações, planos de autoformação ou planos de formação no posto de trabalho a cumprir pelo adulto. O trabalho de cada um sobre si próprio e dos técnicos sobre cada um dos outros respeitando a sua singularidade já era uma característica forte do trabalho dos CNO no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades e continua a ser uma marca forte dos CQEP no âmbito da ANQEP, I.P.

10.6. Dos técnicos de RVCC aos técnicos de ORVC: Acolher e orientar para além de reconhecer e validar

Se os registos de continuidade do modo de fabricação da acção pública anteriormente explicitados através da manutenção das lógicas de territorialização das políticas públicas, da mobilização de uma rede de parceiros que coopere e articule valências e procedimentos em prole da construção de uma acção colectiva que se pretende conjunta, da aposta na lógica da candidatura e da manutenção de uma lógica de singularização que trabalha sobre a características únicas de cada destinatário da medida ilustram bem a lógica da procedimentalização na orientação do Estado, no sentido em que o Estado sendo incapaz de implementar por si só as políticas vê-se na contingência de mobilizar os mais diversos “*parceiros*” da sociedade dita “*civil*”; as mudanças de orientação da política não deixam de estar marcadas na mesma por uma lógica procedimental de actuação onde transparece a instrumentalização da acção no sentido do fazer por fazer. A extinção da categoria dos técnicos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e dos técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento e a criação da nova categoria dos técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências parece claramente situar-se dentro dessa lógica. Reduz-se a especialização inerente às funções das duas categorias atrás assinaladas e passa-se essas funções para a nova categoria criada passando estes novos técnicos a concentrarem aquilo que nos parece claramente uma exagerada sobrecarga de funções. Poupa-se provavelmente recursos do ponto de vista económico.

Assim no artigo 12.º da portaria que regula os novos CQEP define-se a categoria e esclarece-se as competências dos técnicos de ORVC:

- Os técnicos de ORVC são responsáveis pelas etapas de acolhimento dos utentes no CQEP, diagnóstico, informação, orientação, encaminhamento e pela condução dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Devem ter formação e/ ou experiência profissional em orientação escolar e profissional, metodologias de acompanhamento de jovens e/ou adultos em diferentes modalidades de formação, no acompanhamento da formação em contexto de trabalho, em metodologias de trabalho com pessoas com deficiência, nos casos em que esta valência esteja em funcionamento nos CQEP, em metodologias de educação e formação de adultos,

incluindo o balanço de competências e a construção de portefólios. Os técnicos de ORVC dever ser portadores de habilitação académica de nível superior e possuir experiência profissional comprovada em educação e formação e reabilitação, quando aplicável, de jovens e ou de adultos, em técnicas e estratégias de diagnóstico e de orientação ou em metodologias de balanço de competências e construção de portefólios.

Compete aos técnicos de ORVC no âmbito das etapas de acolhimento, diagnóstico, orientação e encaminhamento:

- Inscrever os jovens e adultos no SIGO e informar sobre a actuação do CQEP; promover sessões de orientação que permitam a cada jovem ou adulto identificar a resposta mais adequada às suas aptidões e motivações; promover sessões de informação sobre ofertas de educação e formação, o mercado de emprego actual, saídas profissionais emergentes, prospecção das necessidades de formação, bem como oportunidades de mobilidade no espaço europeu e internacional no que respeita à formação e trabalho; encaminhar jovens e adultos tendo em conta a informação sobre o mercado de emprego e as ofertas de educação e formação disponíveis nas entidades formadoras do respectivo território ou, no caso dos adultos, para processo de RVCC sempre que tal se mostrar adequado; monitorizar o percurso dos jovens e dos adultos encaminhados pelo Centro até à conclusão do respectivo percurso de qualificação, e, quando aplicável, até à inserção no mercado de emprego. Desenvolver acções de divulgação, junto dos diferentes públicos que residem ou estudam no território, sobre o papel dos CQEP e as oportunidades de qualificação, designadamente as ofertas de cursos de dupla certificação.

Compete aos técnicos de ORVC no âmbito das etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências:

- Enquadrar os candidatos no processo de RVCC, escolar, profissional ou de dupla certificação, de acordo com a sua experiência de vida e perfil de competências; prestar informação relativa à metodologia adoptada no processo de RVCC, às técnicas e instrumentos de demonstração utilizados e à certificação de competências, em função da vertente de intervenção; acompanhar os adultos ao longo do processo de RVCC, através da dinamização das sessões de reconhecimento, do apoio na construção do portefólio e

da aplicação de instrumentos de avaliação específicos, em articulação com os formadores e ou professores; identificar as necessidades de formação dos adultos, em articulação com os formadores, professores e outros técnicos especializados no domínio da incapacidade e ou deficiência, podendo proceder, após certificação parcial, ao encaminhamento para ofertas conducentes à conclusão de uma qualificação; proceder em colaboração com os formadores e professores ao registo rigoroso do SIGO de todos os dados relativos à actividade em que intervém no CQEP.

A sobrecarga de tarefas e funções resultante desta redefinição das categorias de técnicos de RVCC e de Diagnóstico e Encaminhamento em técnicos de ORVC parecem ser claras. O nível de complexidade decorrente do alargamento do papel profissional destes técnicos exponência-se e levantamos a hipótese do exercício de funções desta nova categoria profissional ser em simultâneo um prova desafiante mas cheia de obstáculos.

10.7. A introdução de uma prova para fazer prova das competências. Quantificar o resultado do processo de RVC

Uma transformação forte do processo de reconhecimento e validação de competências agora no âmbito dos CQEP tem que ver com a introdução, por um lado, de uma escala quantitativa que pretende medir o desempenho em torno das competências e por outro lado, a introdução de uma prova escrita, oral, prática ou uma prova que resulte da conjugação das anteriores organizada preferencialmente por unidades de competência ou por áreas de competência-chave. A matriz destas provas é elaborada pela ANQEP, I.P. e deve identificar o objecto da avaliação, a tipologia, os critérios gerais de avaliação, a duração, o material e os equipamentos necessários para a sua realização. A elaboração da prova é da responsabilidade dos CQEP obedecendo à matriz divulgada pela ANQEP, I.P., a prova é classificada, por área de competência-chave, no caso do processo de RVCC escolar, ou por referencial de competências profissionais, no caso do processo de RVCC profissional numa escala de 0 a 200 pontos. O artigo 21.º refere ainda que a validação de competências compreende a autoavaliação do portefólio e a heteroavaliação realizada pelo técnico de ORVC, pelos formadores e ou professores das diferentes áreas, em reunião convocada e presidida pelo coordenador do CQEP. A autoavaliação e heteroavaliação são pontuadas, de forma independente e por área de competência-chave, no caso do processo de RVCC escolar, e por unidade de

competência no caso de processo de RVCC profissional, na escala de 0 a 200. A quantificação de um processo que assenta no reconhecimento das competências pelo próprio muda totalmente o sentido da avaliação tal como ela vinha a ser entendida pelos especialistas em educação e formação de adultos. O que era um processo assente numa avaliação contínua, formativa e assente na qualidade passa assim a ter que ser traduzido numa operação classificatória e contábil. Será possível medir quantitativamente o processo de reconhecimento e validação das competências adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida? E fará sentido a quantificação de uma competência? Sobre esta mudança na avaliação vale a pena ter em atenção as críticas de Luís Capucha, o sociólogo ex-responsável pela ANQ, agência responsável pela implementação Estatal da medida Novas Oportunidades, no jornal Público de 16 de Fevereiro de 2013.

“O Governo argumenta que o RVCC não acrescenta saber ao que se tinha. Toda a investigação científica desmente esta tese, mostrando que a reflexão crítica sobre o que se aprendeu de modo informal é um poderoso meio de aprendizagem adicional, isto é, de transformação da experiência em conhecimento. Não sou contrário aos exames, que têm uma importante função de regulação geral do sistema de educação. Porém, o seu papel é pernicioso nos processos de RVCC. Eles tendem quase sempre a fazer com que alunos e professores se concentrem não na aprendizagem, mas no treino para responder a testes a partir da memorização de conteúdos que rapidamente se esquecem. Se o objectivo fosse a aquisição de novos conhecimentos, não se acabaria com a formação complementar aos processos de RVCC.”

E ainda:

“O Governo terá de explicar como vai a ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional) elaborar as matrizes dos testes, como prevê o projecto de portaria. Cria-se um novo GAVE dentro da ANQEP? Com que recursos? A proposta parece pouco séria”.

Quer a passagem dos técnicos de RVCC a técnicos de ORVC, quer a mudança nos modos de avaliação e certificação das competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida são reveladores de um dos principais traços do modo procedimental de actuação do Estado na produção da acção pública. As finalidades e a filosofia inicial da medida sofrem mudanças de sentido sem que seja claro o rumo esclarecido da acção. No caso dos técnicos ORVC acumulam-se funções anteriormente distribuídas por categorias especializadas e alarga-se o papel destes profissionais com um conjunto de atribuições e de competências cuja execução com qualidade nos deixa dúvidas em relação ao rigor e exigências enunciadas na portaria. No caso da avaliação a introdução de classificações quantitativas num dispositivo que pretende que sejam os próprios a reconhecer e desocultar as suas competências parece-nos levantar sérios problemas técnicos e epistemológicos do ponto de vista da avaliação de competências. Podemos acrescentar

ainda a sobreposição da função de encaminhamento dos técnicos de ORVC com os serviços de Psicologia e Orientação da escolas, o que é outro indicador forte de uma acção estatal marcada pela ambiguidade nos modos como se pretende levar a cabo a implementação da nova medida. Mudado o governo, mudada a ANQ para ANQEP, mudada a INO, mudados os CNO para CQEP mantém-se a procedimentalização e a orientação poiética do Estado. O fazer por fazer ao sabor de lógicas de acção por vezes ambíguas, por vezes contraditórias é o que sobressai no modo como a acção pública se produz.

10.8. Sinopse 6: Mudança governamental e permanência da orientação procedimental na actuação do Estado

A análise da portaria que decreta a extinção dos Centros Novas Oportunidades e em simultâneo cria os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional ilustra de forma muito clara como apesar da mudança governativa o que sobressai na lógica de actuação do Estado é a permanência da orientação procedimental. Num contexto de globalização da pobreza (Chossudovsky, 2003) e de uma sociedade sitiada (Bauman, 2010) em que o carro de Jagrená (1998) segue em alta velocidade e fora de controlo e também num contexto de europeização das políticas públicas, numa União Europeia que funciona numa lógica predominantemente Merkievelica (Beck, 2013), em que as pressões neoliberais vão no sentido do encolhimento da mão esquerda do Estado em detrimento do crescimento da sua mão direita (Bourdieu, 1998) e em que há autores que propõem estarmos a passar por uma profunda transformação nos modos de intervenção do Estado em que o Estado Social estaria progressivamente a ser substituído por um Estado Penal (Wacquant, 2000) é ponto assente que o Estado não consegue mais por si só assegurar a produção social da acção pública. Num contexto de uma intervenção centrada na ideia de um Estado Regulador trata-se agora de compreender e analisar acções colectivas produzidas de forma complexa. A mudança de poder governativo permite-nos perceber a partir da análise da portaria que regula os novos CQEP que se mantém uma lógica de acção orientada pela implementação das políticas procedimentais. Permanece o apelo a uma lógica de candidatura aos possíveis parceiros da acção pública. Valoriza-se uma lógica territorial de intervenção que apela à utilização e às potencialidades dos recursos do local. Procura-se avançar no sentido de promover respostas singularizadas para situações muito particulares dos grupos e dos indivíduos que habitam os territórios.

Mantém-se a orientação da *poiésis*¹¹³ em detrimento da *praxis*, orientação essa muito evidente na redefinição do papel dos técnicos de RVCC para técnicos de ORVC onde o alargamento do papel inerente à categoria anterior e a sobrecarga de funções apenas se parece justificar por razões meramente económicas e ainda na intenção avaliadora de classificar e quantificar o processo de RVC o que vai ao arrepio das metodologias avaliativas até agora seguidas neste modelo de educação e formação de adultos. Importante será dizer também que a sociologia política da acção pública de Hassenteufel (2008) ganha todo o seu relevo na análise não só das novas políticas de educação e formação de adultos e dos seus processos de recomposição induzida (Roths, 2009) mas também das mudanças profundas pelas quais passam os Estados contemporâneos.

11. Na hora do fecho, pensar novas aberturas

Procurámos com esta investigação compreender os modos de produção da acção pública na sociedade portuguesa a partir do analisador “*Novas Oportunidades*”. Privilegiámos uma entrada na análise das políticas públicas a partir de um modelo analítico *bottom up* com a preocupação central de perceber a forma como as políticas se enraizam nos terrenos da acção pública a partir dos modos como os actores se apropriam e dão sentido a esta medida de política destinada a elevar a qualificação e a certificação da população adulta pouco escolarizada. Os principais resultados da investigação que agora chega ao fim permitem-nos dizer que estamos perante um modo de produção da acção pública que depende das formas múltiplas pelas quais os actores encarregues da sua implementação se apropriam da medida. Desde logo, podemos constatar que os múltiplos posicionamentos que os actores ocupam no campo da formação de adultos condicionam fortemente os diferentes modos como se relacionam com o programa. A maior ou menor centralidade que o ofício de formador de adultos no âmbito das “*Novas Oportunidades*” ocupa na sua identidade sócio-profissional. Os diferentes modos de pertença institucionais. A relação diária com o programa ganha contornos específicos diferenciados para os formadores “*internos*” e para os “*externos*”. Os modos “*missionários*” ou “*mercenários*” de envolvimento nos projectos EFA em curso. A

¹¹³ A distinção entre a *poiésis* e a *praxis* aqui mobilizada remete para a proposta de Ardoino (1994) que sugere que a *poiésis* segue uma acção de carácter instrumental enquanto a *práxis* se orienta para a dimensão política da acção em que as finalidades desta última são uma referência central.

vivência da condição face ao trabalho sobre formas mais estabilizadas ou precarizadas. Os diferentes modos de relação à pedagogia com uma clara sobrerepresentação no universo dos nossos entrevistados do modelo cultural assente no modo não escolar de educar ou ainda os diferentes modos de relação às temporalidades da medida. Os diferentes modos individuados de relação ao ofício de formador não podem assim ser ignorados se queremos perceber nos terrenos os contornos multifacetados pelos quais as “*Novas Oportunidades*” se fabricam nos lugares onde este programa é levado à prática. Mas o mesmo podemos dizer em relação aos diferentes modos de representação do público-alvo da medida por parte dos técnicos responsáveis pela sua implementação. Se uma parte significativa do público-alvo com quem se procura fabricar quotidianamente o trabalho de reconhecimento, validação e certificação de competências cabe no modelo cultural dos “*clientes-ideiais*”, ou seja, dos destinatários que são percepcionados como aqueles que são talhados para o programa fazendo com que a sua aplicação corra de uma forma que vai “*indo por si*” sem provações de qualquer espécie a assinalar isto não é assim para uma parte muito assinalável do público-alvo que chega às “*Novas Oportunidades*”. Os “*oportunistas*” são percepcionados como uns “*aproveitadores*” do sistema que fazem da frequência da medida um modo de vida cujo objectivo principal é orientado por motivações estritamente do foro material. Anda-se por ali para “*ganhar a bolsa*” e é essa almofada financeira temporária aquilo que sobretudo os faz andar. Percepcionados pelos técnicos como instalados na dependência são muitas vezes representados a partir de um olhar sobre as suas negatividades. Os “*forçados*” são coagidos institucionalmente a frequentar o programa e ameaçados dos cortes dos apoios sociais sobre a forma do subsídio de desemprego ou do rendimento social de inserção. Querem verdadeiramente é um “*trabalho*” e a frequência de um programa de formação é vivida sobre a forma da “*obrigação*”. Os “*forçados*” não só frequentam a medida contrariados como chegam a gerar uma forte entropia nas acções de formação. Chegam ao ponto de ameaçar os técnicos. Por sua vez, os “*arrastados*”, distanciam-se dos “*clientes ideiais*” pela sua fraca motivação para a frequência da Iniciativa. O trabalho poiético levado a cabo pelos suportes que são os formadores sobre esta categoria de beneficiários revela-se fundamental. Trata-se de fazer caminhar no sentido da autonomia pessoas que se percebe como instaladas na dependência. Mas a implementação do programa de políticas públicas aqui em análise depende também na sua implementação de um sistema standardizado de provas que os técnicos enfrentam quotidianamente na aplicação da medida. Desde logo, o ter que trabalhar com públicos

percebidos como “*difíceis*” e com pessoas “*extremamente complicadas*” põe em evidência que mesmo num dispositivo que tem nos seus princípios e filosofia educativa de partida a valorização dos adquiridos experienciais que os indivíduos desenvolvem ao longo das suas vidas isso não impede que apareçam nas representações dos técnicos um olhar que se produz a partir de “*indivíduos por defeito*” (Castel, 2001) que produz a saliência e a marca das “*carências*” que os adultos que frequentam a iniciativa trazem consigo lançando um olhar sobre o público sobre o qual se trabalha pela negativa. Sabe-se que os adultos desenvolvem competências nos seus percursos de vida e o cerne do trabalho dos técnicos faz-se a partir desse princípio mas isso paradoxalmente não impede que se destaque em muitos dos adultos que chegam à iniciativa os “*problemas*” que trazem colados a si. Uma segunda prova forte é a da dificuldade do trabalho não só sobre o outro, mas também com o outro e ainda o trabalho sobre si mesmo que o outro com que se procura fazer um caminho de mudança tem que fazer. Aqui tudo é mais fácil no trabalho com aqueles que são capazes de fazer um trabalho sobre si mesmos no sentido da mudança desejada pelos técnicos. Trabalhar com pessoas que “*efectivamente querem mudar*” torna tudo mais fácil. Trabalhar com quem não quer fazer o necessário esforço de “*transformação individual*” torna a prova do trabalho sobre o outro uma prova “*difícil*” de enfrentar. Apesar de uma parte significativa dos técnicos entrevistados reconhecer factores de ordem sócio-cultural no condicionamento da capacidade do público-alvo com quem trabalham é o mecanismo da responsabilização social na gestão que cada um é capaz de fazer sobre si o grande mecanismo legitimador do sucesso na prova da transformação de si. Para os destinatários que querem embarcar num processo de mudança individual as “*Novas Oportunidades*” traduzem-se num dispositivo eficaz de transformação das suas vidas. Para aqueles que “*resistem*” à mudança as “*Novas Oportunidades*” mais não fazem do que produzir um “*desperdício*” de oportunidades. Outra grande prova sentida pelos técnicos remete para o seu trabalho com os chamados não públicos da educação e da formação. Face a públicos que muitas vezes chegam ao programa sem qualquer motivação para a sua frequência “*como é que se ensina quem não quer ser ensinado?* O maior desafio para alguns dos entrevistados é precisamente “*motivar os mais desmotivados*”. Trabalhar com pessoas que não lhes apetece estar ali pode ser um “*desafio terrível*” gerador de alguma “*frustração*”. Outra prova importante que condiciona de forma forte a implementação da medida no terreno é a prova do conflito. Os terrenos onde se implementa esta medida de política pública são tudo menos

pacíficos. A pluralidade de mundos sociais dos destinatários da formação produz uma ordem social que é tudo menos consensual. Um outro grande desafio é precisamente a gestão de uma ordem social que é potencialmente conflitual. O cuidar da gestão das relações é uma prova que atravessa todo o percurso dos adultos desde que entram em contacto com a medida. Nos cursos EFA o conflito é mesmo descrito numa perspectiva de trajectória. Numa primeira fase o período do “*enamoramento*” é o período em que as relações sociais no espaço da formação são marcadas pela “*paixão*”. Numa segunda fase surge o período da “*ramela*” que é quando se descobre que o outro “*afinal tem ramelas nos olhos*” e esse é um período propício ao crescimento dos conflitos e por fim uma terceira fase, a do “*reenamoramento*” em que se aprende a conviver com os defeitos dos outros. A prova do conflito é central sobretudo nos cursos EFA e a forma como se enfrenta essa prova é um elemento fundamental para o decorrer dos diferentes projectos de formação. O mesmo se pode dizer da prova do trabalho em equipa. Trabalhar com os outros é uma das maiores dificuldades dos adultos destinatários da formação e o fomento da aprendizagem em equipa uma séria prova para alguns dos formadores entrevistados. Para outros entrevistados a prova maior é a prova da heterogeneidade. Fazer um trabalho sobre o outro de forma individualizada como pretende a filosofia educativa do trabalho de reconhecimento de competências levanta problemas quando se tem que fazer face a um público percepcionado como demasiado heterogéneo. Trabalhar sobre cada um e dar resposta a todos é a prova que se impõe. Para outros entrevistados ainda outra prova importante tem que ver com o fazer face à baixa iliteracia de uma parte significativa dos adultos que frequentam a Iniciativa. O peso do atraso estrutural das qualificações da população portuguesa adulta manifesto em níveis muito baixos de literacia faz-se sentir com intensidade nas provas que os técnicos de RVCC e os formadores EFA têm que enfrentar. No limite trabalhar com pessoas percepcionadas como “*sem perfil*” pode ser um desafio impossível de ultrapassar. Por último, a prova da imprevisibilidade. A era da subida das incertezas (Castel, 2009) é a marca de uma singularidade societal (Martuccelli, 2010a) que se manifesta com toda a força na vida dos técnicos e dos formadores. É a imprevisibilidade do trabalho sobre um público que coloca problemas muito singularizados e cujas respostas nem sempre têm uma solução imediatamente discernível. O que fazer com os “*sem perfil*”? É a imprevisibilidade inerente à sua condição de “*instalação na precariedade*” (Castel, 1998) e do trabalho no mercado do “*projecto*” (Boltanski e Chiapello, 1999) que coloca sempre dúvidas face aos projectos futuros. É a imprevisibilidade inerente às entidades

para quem se trabalha que precisam de alimentar consecutivamente os projectos que legitimam a sua existência. É ainda a imprevisibilidade inerente aos financiamentos europeus e nacionais para as políticas da educação e da formação. A prova da imprevisibilidade é transversal a todos aqueles cuja individuação é marcada pelo programa de políticas públicas “*Novas Oportunidades*”. O vector de análise em torno dos modos de apropriação organizacional demonstra também a importância do nível meso na apropriação da medida. A intervenção das entidades pode-se fazer numa lógica de intervenção territorial centrada na comunidade, numa lógica de qualificação individual que privilegia uma intervenção mais dirigida para os indivíduos e para a empregabilidade ou ainda numa lógica de ritualização orientada por um fazer por fazer sem outra finalidade discernível que não a concretização da própria acção. Os modos de acompanhamento das entidades pode-se fazer ainda sob a forma da proximidade ou da distância. A intervenção do mediador, uma figura central na condução e no acompanhamento deste tipo de dispositivos pode-se fazer a partir de uma lógica de mediação total ou de forma menos implicada numa lógica de mediação parcial. Os modos de fabricação do trabalho pedagógico fazem-se predominantemente a partir de uma lógica poiética em oposição a uma lógica não poiética embora muitas vezes com fortes dificuldades na construção colectiva da acção. Outro vector analítico importante para a compreensão analítica da medida remete para os diversos sentidos que lhe são atribuídos e as diversas lógicas de acção que a atravessam no momento da sua implementação. A apropriação da medida pelos actores no terreno é objecto de uma injeção de sentidos múltiplos e por vezes de sentido contraditório. É assim que a medida pode ser percebida como um dispositivo público que permite a “*reparação de injustiças*” quando de facto fornece uma nova oportunidade de vida a quem por motivos sociais ou culturais exteriores à sua pessoa não pôde beneficiar das oportunidades que o sistema de escolarização pôs à sua disposição. Mas também podem prevalecer os sentidos de sinal contrário e a medida ser vista como “*produtora de injustiças*” quando é percebida como oferecendo oportunidades a quem não as merece porque não revela disposições para as aproveitar. Quanto às lógicas de acção em confronto no terreno a análise do material empírico permitiu pôr em evidência uma tensão entre uma lógica emanada do topo da hierarquia do Estado centrada na exigência de massificação da medida. Trata-se do apelo a certificar o maior número de pessoas no menor espaço de tempo possível. A prioridade é para o cumprimento de “*metas*” quantitativas. E por outro lado a necessidade que os actores no terreno sentem de fazer

um trabalho sobre cada adulto na sua singularidade. Certificar o maior número e fazer um trabalho de reconhecimento de competências sobre cada adulto em particular levanta tensões nem sempre de fácil resolução. A análise do material empírico permitiu recortar também um confronto entre lógicas de acção díspares em torno das temporalidades da acção pública. Enquanto a racionalidade estatal gira em torno de uma “*temporalidade imediata*”. A racionalidade dos actores no terreno é orientada por uma “*temporalidade mediata*” orientada pela necessidade de fazer um trabalho de qualidade no médio ou mesmo no longo prazo. Reconhecer e validar competências é um ofício que exige tempo. Um tempo que a pressão para cumprir metas faz comprimir. Mas os sistemas de sentidos produzidos pelos entrevistados permitem ainda por em evidência uma lógica de acção emanada da racionalidade estatal orientada pelo universalismo da medida. O programa deve ser aberto a todos os que o queiram frequentar desde que dentro da margem traçada pelos normativos oficiais. E por outro lado uma lógica de acção emanada da racionalidade dos actores que implementam a medida no terreno que se orienta pelo apelo de selectividade dos públicos que devem frequentar a medida. Por um lado uma orientação estatal que defende que o programa “*Novas Oportunidades*” deve ser aberto a todos. Por outro lado, um apelo dos actores que trabalham no terreno para que a medida seja só para alguns. Por último, mas não menos importante, a análise estrutural de conteúdos praticada sobre o material empírico permitiu pôr em confronto uma lógica poiética exigida e posta em prática pelos actores que no terreno implementam a medida no sentido da valorização de uma construção colectiva da acção pública e uma lógica estatal marcada por uma orientação autopoiética que ignora os sentidos e as lógicas de acção valorizadas pelos actores que têm a seu cargo a responsabilidade de implementação da medida com objectivos meramente instrumentais por um lado e de controlo social sobre a medida por outro. Para rematar podemos concluir que os dados empíricos recolhidos sugerem que a fabricação da acção pública do trabalho de formar no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades resulta do modo como os múltiplos actores estatais e não estatais se apropriam diferencialmente deste programa de políticas públicas a partir dos seus diferentes modos individuados de ser formador de adultos; das múltiplas formas como são representados os beneficiários da formação e das formas múltiplas como estes últimos se relacionam com a proposta estatal de activação dos indivíduos; com o sistema de provações com que se defrontam os técnicos no terreno a quando da incorporação da medida; com os sentidos contraditórios e por vezes ambivalentes que são atribuídos à iniciativa; com as tensões

inerentes às lógicas de acção díspares levadas a cabo, por um lado, pelas instâncias de topo do aparelho do Estado e por outro lado, pela maior parte dos actores que têm a seu cargo a responsabilidade de produzir a acção pública tal como ela se produz no quotidiano; e ainda pelos diferentes modos de apropriação organizacional. O analisador “*Novas Oportunidades*” como programa de políticas públicas permite-nos confirmar que o Estado contemporâneo passa por uma reconfiguração na forma de fazer a acção pública em que as suas finalidades instrumentais/poiéticas se sobrepõem claramente às suas finalidades éticas. Constrangido por cima por actores multinacionais e transnacionais (de que a Troika é um bom exemplo) nas suas decisões, acções e recursos, o Estado que deixa de poder pôr em prática as políticas públicas por si só, passa a agir numa lógica procedimental mobilizando para o cumprimento das suas finalidades os múltiplos “*parceiros*” da sociedade civil. A acção pública assim produzida resulta do trabalho poiético que os múltiplos actores no terreno diferencialmente posicionados são capazes de produzir articulando lógicas de acção múltiplas e até contraditórias. Os resultados permitem ainda dizer que se é a lógica instrumental do Estado que sobressai na sua actuação ele não se demite nunca de exercer o poder à maneira de um Estado Político actuando numa lógica autopoiética que aparenta ter como finalidade última o controlo social e a manutenção do poder pelo poder.

Uma investigação nunca está acabada. Da mesma maneira que um artista quando esboça mais um traço na tela acrescenta um novo sentido à sua criação o investigador do social pode sempre prosseguir a sua caminhada descobrindo novas facetas do real que investiga. Nesse sentido há sempre limites a identificar e novos caminhos por explorar. Um primeiro limite a assinalar deve-se à escolha de entrar na análise a partir das representações dos técnicos. A compreensão dos modos de implementação da acção pública deixa assim escapar o olhar dos beneficiários da medida. Esta seria uma entrada de interesse a explorar. Como permite a análise das provações (Martucelli, 2006) do público-alvo em torno da sua passagem pela medida uma nova e mais completa compreensão das políticas públicas na sociedade portuguesa? Outra entrada analítica que permitiria um novo olhar sobre as políticas públicas de educação de adultos seria em torno de uma sociologia da tradução (Latour, 1989). Tratar-se-ia aqui de perceber as mediações entre as concepções em torno da “*Aprendizagem ao Longo da Vida*” prevalecentes nos documentos de política europeia num contexto de transnacionalização

das políticas de educação (Stoer et al, 2001) e as reinterpretações nos modos de apropriação das políticas públicas no espaço educativo nacional levadas a cabo pelas elites políticas e intelectuais nacionais. Um outro caminho a desbravar remete para o papel da herança das políticas públicas nas reconfigurações progressivas que as políticas públicas de educação e formação básica de adultos vão adquirindo. Num momento em que os Centros Novas Oportunidades (CNO) estão a ser substituídos por uma nova orientação política para a criação dos novos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) o que permanece das “*Novas Oportunidades*” e que sentidos ganham estas novas medidas? Uma entrada a partir das teorias neo-institucionalistas cremos que poderia aqui ser frutífera. Se governar é herdar em que medida a herança das políticas anteriormente levadas a cabo condiciona a recomposição da acção pública? Apesar de termos abordado esta questão ao de leve a partir da análise das normas de orientação que criam os CQEP pensamos que esta é uma questão que merece ser aprofundada. A análise dos modos de apropriação, dos sentidos e das lógicas de acção levadas a cabo pelos técnicos que vão trabalhar neste dispositivo agora reconfigurado parece-nos que faria também todo o sentido. Tratar-se-ia de prolongar a proposta analítica aqui mobilizada na produção desta dissertação para produzir conhecimento sobre o trabalho futuro produzido nos CQEP. Duas entradas que ficaram por desenvolver já tinham sido identificadas a quando da introdução do texto. É muito evidente a controvérsia na arena pública em torno da validade, da credibilidade e dos efeitos sociais das “*Novas Oportunidades*”. Actores políticos, profissionais e beneficiários directamente envolvidos na medida, jornalistas, economistas, a arena mediática transborda de críticas e de disputas em torno da Iniciativa “*Novas Oportunidades*”. Uma entrada analítica por uma sociologia da justificação pública (Boltanski e Thévenot, 1991) com centralidade numa sociologia da crítica (Thévenot, 2006 e Resende, 2003 e 2010) pensamos que poria a imaginação sociológica a dar alguns dos seus melhores frutos. O mesmo se poderia dizer de uma análise centrada no paradigma da reprodução social. Funcionará a formação de adultos como um mecanismo legitimador das desigualdades sociais à maneira do que faz a instituição escolar com os não herdeiros (Bourdieu, 1964) ou estaremos perante a oferta de um mecanismo formativo produtor de mudanças de sentido positivo na vida dos indivíduos? Um último trilho poderia ainda ser percorrido. Entrar na caixa preta dos processos de fabricação das “*Novas Oportunidades*” e procurar perceber numa lógica de carácter mais micro a forma como se fabrica socialmente o reconhecimento e validação de

competências ou em sentido inverso as categorias de julgamento que produzem o reconhecimento das incompetências. O interaccionismo simbólico e a etnometodologia pensamos que poderiam dar aqui uma ajuda. Esta última abertura está também relacionada com alguns dos limites metodológicos presentes na nossa dissertação. Privilegiamos efectivamente os modelos culturais presentes nas representações dos indivíduos o que quer dizer que descurámos a observação das suas práticas, assim como deixámos escapar os modos de construção social da acção pública a partir das definições da realidade que os actores produzem em situação. A análise poderia ter ganho ainda com o recurso à análise de grupo de modo a podermos ter a perspectiva que resulta do confronto de pontos de vista dos actores em situação de co-presença. Do ponto de vista metodológico pensamos que a compreensão analítica das políticas públicas no âmbito das “*Novas Oportunidades*” teria tudo a ganhar com o recurso a metodologias mistas que cruzassem os métodos de carácter mais extensivo com a compreensão em profundidade. O tempo do monismo metodológico já vai longe e esses são preconceitos que em nada enriquecem a compreensão sociológica da realidade. Mas essas são provações que os caminhos futuros do investigador e da investigação em torno da acção pública deixa aqui em aberto. Para o final da presente prova a caminho fecha aqui.

12. Bibliografia

- Afonso, A. J. (1991), *Relações de Poder no Quotidiano da Escola e da Sala de Aula – Elementos para uma análise sociológica e organizacional*, *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, nº 10/11, p. 133-155.
- Albarello, L. *et al* (2007), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, «Colecção Trajectos», Lisboa: Gradiva.
- Allison (1971), *The Essence of Decision*, New York: Longman.
- Almeida e Pinto (1999), *Da Teoria À Investigação Empírica, Problemas Metodológicos Gerais*, in Silva A. e Pinto J. (1999), *Metodologia Das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida e Vieira (2006), *A escola em Portugal*, Lisboa: ISC.
- Alonso, L., *et al* (2002), *Referencial de Competências-Chave — Nível Básico*, Lisboa: ANEFA.
- Althusser, L. (1970), *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, Lisboa: Editorial Presença.
- Anderson, J. (1975), *Public Policy-Making*, New York, Holt: Rinehart and Winston.
- Ardoino J. (1994), *Praxéologie et Poïétique*, communication au congrès International de l'AFIRSE, Aix en Provence, 1994, Actes.
<http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/PRAX3.pdf>.
- Austin, J. (1970), *Quand dire, c'est faire*, Éditions Du Seuil.
- Ávila, P. (2004), *Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003. Relatório Nacional de Avaliação: Cursos EFA, 2002/2003*, Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional/Ministério da Educação.
- Ávila, P. (2005), *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: ISCTE (Dissertação de Doutoramento).
- Ball, S. (1994), *La micropolítica de la escuela – Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Balme, R. e Brouard, S. (2005), “Les conséquences des choix politiques: choix rationnel et action publique”, *Revue Française de Science politique*, 55 (1) p. 33-50.
- Balsa, C. (1990), “Les représentations des enseignants en rapport avec les dimensions sociales de l'acte d'enseigner”, *Recherches Sociologiques*, Louvain-la-Neuve, Institut des Sciences Politiques et Sociales de l'Université Catholique de Louvain, vol. XXI, n.º 2, pp. 191-217.

Balsa, C. (Org.) (2006), *Confiança e Laço Social*, CEOS, Investigações Sociológicas: FCSH-UNL.

BALSA, C. (2012), Estado Poiético, Autopiesis e Agir Poiético – A coordenação em rede das políticas de desenvolvimento social em Portugal como instrumento de luta contra a pobreza in Adilson Marques Gennari e Cristina Maria Pinto Albuquerque (Org), *Políticas Públicas e Desigualdades Sociais – Debates e Práticas no Brasil e em Portugal*, Ed. Cultura Acadêmica, Série, Relações Internacionais e Mundo Contemporâneo, Capítulo, IV, S. Paulo.

Barreto, A. (1995), Centralização e descentralização no Sistema Educativo, *Análise Social*, XXX (130) (159-173).

Barroso, J. (1996), *Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus: Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas*, *Análise Psicológica*, 4 (XIV), 487-506.

Barroso, J.; Dinis, L.; Macedo, B., Viseu, S. (2006), A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In Barroso, J. (Org.) *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*, p.163-190, Lisboa: Educa.

Baudelot e Establet (1975), *L'École Primaire Divise*, Paris: Maspero.

Bauman, Z. (2007), *Modernidade e Ambivalência*, Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Bauman, Z. (2010), *A Sociedade Sitiada*, Lisboa: Instituto Piaget.

Bauman (2013), *A Europa Líquida*, Funchal: Nova Delphi.

Beck, U. (1992), *Risk Society: Towards a New Modernity*, Londres, Newbury Park e Nova Deli: Sage Publications.

Beck, U. (2013), *A Europa Alemã - De Maquiavel A “Merkievel”*: *Estratégias De Poder Na Crise Do Euro*, Lisboa: Edições 70.

Bell, D. (1976), *Vers la Société Pós-Industrielle*. Paris: Laffont.

Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F., Ávila, P. (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

Bernoux, P. (1985), *A Sociologia das Organizações*, Porto, Rés-Editora.

Berger, P. (1986), *Perspectivas Sociológicas: Uma visão humanística*, Petrópolis: Editora Vozes.

Berten, A. (1997), Préface, in De Munck, J. e Verhoeven, M. (1997), *Les Mutations Du Rapport À La Norme. Un changement dans la modernité ?* Bruxelles: De Boeck Université.

- Berthelot, J. M. (1997), *A Inteligência do Social*, Porto: Res Editora.
- Blau, P. (1955), *The Dynamics of Bureaucracy. A Study of Interpersonal Relations in Two Government Agencies*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Boltanski, L (1982), *Les Cadres. La formation d'un groupe social*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- Boltanski, L. e Thévenot, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris: Gallimard.
- Boltanski, L. e Chiapello, È. (1999), *Le Nouvel Esprit Du Capitalisme*, Paris: Éditions Gallimard.
- Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris: Armand Colin.
- Boudon, R. (1977), *Effets Pervers et Ordre Social*, Paris: PUF.
- Boudon R. (1990), *O Lugar da Desordem*, Lisboa: Gradiva.
- Boudon, R. (2003), *Raison, bonnes raisons*, Paris: PUF.
- Bourdieu, P. e Passeron, J-C. (1964), *Les Héritiers, Les étudiants e la culture*, Paris: Les Édition de Minuit.
- Bourdieu, P. e Passeron, J-C. (1970), *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu e Boltanski (1975), Le titre e le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n° 2, p.95-107.
- Bourdieu, P. (1979), *La Distinction*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982), *Ce Que Parler Veut Dire*, Paris, Fayard.
- Bourdieu, P. (1989), *O Poder Simbólico*, Lisboa: Difel, pp. 17-58.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. e Passeron, J.-C (1999a), *A profissão de sociólogo. Preliminares epistemológicas*, Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1980), *Le Sens Pratique*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu e Wacquant (1992), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris: Éditions Du Seuil.
- Bourdieu P. (1998), *Contrafogos*, Oeiras: Celta Editora.

- Bourdieu, P. (Org.) (1999b), *A Miséria do Mundo*, Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2002), *Esboço de Uma Teoria da Prática. Precedido de Três Estudos de Etnologia Cabila*, Paris, Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, P. (2005), *Esboço Para Uma Auto-Análise*, Lisboa; Edições 70.
- Bowles e Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York: Basic Books Inc.
- Brewer, G. (1974), The Policy Science Emerge: To Nurture and Structure a Discipline, *Policy Sciences*, 5 (3), p. 239-244.
- Bryman, A. (2004), “Sampling”, in *Social Research Methods* (2nd Edition), Alan Bryman, Oxford: Oxford University Press, pp. 83-107.
- Burawoy, M. (2003), L’étude de cas élargie. Un approche réflexive historique e comparée de l’enquêt de terrain, in Daniel Cefaï (dir.), *L’ enquête de terrain*, Éditions La Découverte, p. 425-464.
- Campenhoudt, L. et al. (2005), *Analyse en Groupe: Application aux phénomènes sociaux*, Paris: Dunod.
- Canário, R.. (1996), Os estudos sobre a escola : Problemas e perspectivas, in Barroso, J. (Org.), *O Estudo da Escola*, Colecção Ciências da Educação, nº 23.
- Canário, R. (2000), *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*, Lisboa: Educa.
- Canário R. (2002), *Cursos de Educação e Formação de Adultos “em observação” 2000/2001: Relatório Nacional*, in Silva, Leitão e Trigo (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, ANEFA, Ad Litteram.
- Canário, R. (2005), *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*, Porto: Porto Editora.
- Cardoso et al (2005), *A Sociedade Em Rede Em Portugal*, Porto: Campo das Letras.
- Carneiro R., et al (2009a), *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos de Avaliação Externa. Caderno Temático 1: Políticas Públicas. Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa e ANQ, I.P.
- Carneiro R. et al (2009b), *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos de Avaliação Externa. Caderno Temático 2: Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa e ANQ, I.P.
- Carneiro R. et al (2009c), *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos de Avaliação Externa. Caderno Temático 3: Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*, Lisboa: ANQ, I.P.

Castel, R. (1998), *As metamorfoses da questão social, Uma crónica do salário*, Petrópolis: Editora Vozes.

Castel, R. e Haroche, C. (2001), *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Paris: Fayard.

Castel, R. (2009), *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris: Éditions du Seuil.

Castells, M. (2002), *A Sociedade Em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Volume I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cassiers, I. (2005), De l'État providence à l'État social actif: Quelles mutations sous-jacentes?, *Regards Économiques*, Institut de Recherches Economiques et Sociales de l'Université Catholique de Louvain.

Cavaco, C. (2008), *Adultos Pouco Escolarizados. Diversidade E Interdependência De Lógicas De Formação*, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Dissertação de Doutoramento em Ciências da educação).

Cefaï D. e Trom, D. (2001), *Les formes d'action collective. Mobilisations dans les arènes publiques*, Paris: Éditions de l'EHESS.

Champagne, P.; Lenoir, R.; Merlie, D. e Pinto, L. (1998), *Iniciação À Prática Sociológica*, Petrópolis: Editora Vozes.

Chossudovsky, M. (2003), *A Globalização da Pobreza E A Nova Ordem Mundial*, Lisboa: Editorial Caminho.

Cohen M., March J., e Olsen J. (1972), "A Garbage Can Model of Organizational Choice", *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, p. 1-25.

Comissão Europeia (1994), *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*, Bruxelas.

Comissão Europeia (2000), *“Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da vida”*, Bruxelas.

Conselho Nacional de Educação, *Estado da Educação 2012 – Autonomia e descentralização*, Lisboa: CNE.

Cortesão, L. (1982), *Escola, Sociedade: Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.

Costa, A. F. (2002), *Um processo de desenvolvimento social de competências e qualificações*, in Silva, Leitão e Trigo (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, ANEFA, Ad Litteram.

Coulon, (1987), *L'Ethnométhodologie*, Paris: PUF.

- Crozier, M. (1964), *Le Phénomène Bureaucratique*, Paris: Éditions du Seuil.
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977), *L'acteur e le système – Les contraintes de l'action collective*, Paris: Éditions du Seuil.
- Crozier, M. (1994), *A empresa à escuta*, Lisboa : Instituto Piaget.
- Crozier, M. (1995), *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, Paris: InterEditions.
- De Bruyne, P. et al (1991), *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- De Munck, J. e Verhoeven, M. (1997), *Les Mutations Du Rapport À La Norme. Un changement dans la modernité ?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Delamont, S. (1987), *Interacção na Sala de Aula*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Delori, M. (2010), "Neo-institutionnalisme du choix rationnel", in Boussaguet et al (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris: Presses de Sciences Po.
- Diogo, F. (2012), *"Precariedade no emprego em Portugal e desigualdades sociais: alguns contributos"*, CIES: Observatório das Desigualdades.
- Dubar, C. (1997), *A Socialização. Construção Das Identidades Sociais E Profissionais*, Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2006), *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*, Porto: Edições Afrontamento.
- Dubet, F. (1996), *Sociologia da Experiência*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F. (2002), *Le Déclin De L'Institution*, Paris: Éditions du Seuil.
- Dubois, V. (2003), *La Vie au guichet: relation administrative et traitement de la misère*, Paris: PUF.
- Dubois, V. (2007), *Estado Social Activo e Controlo dos Desempregados : Uma viragem rigorista entre tendências europeias e lógicas nacionais*, *Sociologia*, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2007-2008, p. 11-31.
- Durkheim, É. (1930), *De la division du travail social*, Paris: PUF.
- Durkheim, E. (1991), *As regras do método sociológico*, Lisboa: Presença.
- Duru-Bellat M. e Zanten A. (1999), *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.
- Elias, N.(1997), *Envolvimento e Distanciamento*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Elias, N.(2003), *La dynamique de l'Occident*, Paris: Pocket.

- Elster, J. (1986), *The Multiple Self*, New York: Cambridge University Press.
- Esping-Andersen G. (1999), *Les trois mondes de L'État-Providence. Essai sur le capitalisme moderne*, Paris: PUF.
- EU High Level Group Of Experts On Literacy (2012), Final Report, September.
- Etzioni, A. (1971), *Organizações Complexas – Estudo das Organizações em face dos problemas sociais*, São Paulo: Editora Atlas.
- Foucault, M. (2010), *O Governo De Si e Dos Outros*, Martins Fontes -WMF.
- Formosinho, J. (1980), As Bases do Poder do Professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, p. 301-328.
- Formosinho, J. (1987), «O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único», in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- Freire, J. (2009), *Microestudo sociológico de um Centro Novas Oportunidades*, Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 59, pp. 19-43.
- Freire, P. (1972), *Pedagogia do Oprimido*, Porto: Edições Afrontamento.
- Friedberg, E. (1995), *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Edições Piaget.
- Garfinkel, H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Giddens, A. (1989), *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, A. (2000), *A dualidade da estrutura*. Agência e Estrutura, Oeiras, Celta.
- Giddens, A. (2008), *Sociologia*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Glaser, B. e Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research*, Nova Iorque: Aldine.
- Goffman, E. (1988), *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª edição), Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan.
- Gomes, C. (1987), A interacção selectiva na escola de massas, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº3, p. 35-49, CIES: Editora Mundos Sociais.
- Grácio, S. (1986), *Política Educativa Como Tecnologia Social*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Habermas, J. (1987), *Teoria de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* (Vol.1), Madrid: Taurus.

- Haenni-Emery, S. e Soulet, M-E (2006), “L’institution incertaine”. *Les Cahiers de Rhizome : Reinventer L’Institution*, n° 25, pp. 4-7.
- Hassenteufel, Patrick (2008), *Sociologie Politique: L’Action Publique*, Paris, Armand Colin.
- Hall, P. e Taylor, R. (1997), “La science politique et les trois néo-institutionnalismes”, *Revue Française De Science Politique*, 47 (3-4), p. 469-496.
- Herman, J. (1983), *Les langages de la sociologie*, «Que sais-je?», Paris: PUF.
- Hervier, L. (2010), “Néo-institutionnalisme sociologique”, in Boussaguet et al (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris: Presses de Sciences Po.
- Hiernaux, J. P. (s.d), “Analyse structurale de contenus et modèles culturels - comment traiter des matériaux volumineux”, Notas do Autor apresentadas como documentos de trabalho para os Seminários de Análise Estrutural organizados no Departamento de Sociologia da FCSH da UNL.
- Hiernaux, J. P. (1997), “Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos” in Albarello, L. et al., *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, «Coleção Trajectos», Lisboa: Gradiva.
- Honneth, A. (2011), *Luta pelo Reconhecimento. Para Uma Gramática Moral Dos Conflitos Sociais*, Lisboa: Edições 70
- Hobsbawm, E. (2002), *A Era Dos Extremos. História Breve Do Século XX (1914-1991)*, Lisboa: Editorial Presença.
- Hoggart, R. (1970), *La Culture Du Pauvre*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Illich, I. (1971), *Une société sans école*, Paris: Seuil.
- Joas, H. (1999), *La Créativité de l’agir*, Paris: Éditions du Cerf.
- Jobert B. e Müller P. (1987), *L’État en action*, Paris: PUF.
- Jobert, B. (Dir.) (1994), *Le Tournant Néo-Liberal En Europe*, Paris, L’Harmattan.
- Jones, C. (1970), *An Introduction to the study of Public Policy*, Belmont: Wadsworth.
- Kaufmann, J-C. (1996), *L’Entretien Compréhensif*, Paris: Éditions Nathan.
- Kuhn, T. (2003). *A Estrutura das Revoluções Científicas*, São Paulo: Editora Perspectiva.
- Lahire, B. (2003), *O Homem Plural. As Molas da Acção*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Lascoumes, P. e Le Galès, P. (2010), *Sociologie De L’Action Publique*, Paris, Armand Colin.

Lasswell, H. (1956), *The Decision Process: Seven Categories of Functional Analysis*, College Park: University of Maryland Press.

Latour, B. (1989), *La science en action: introduction à la sociologie des sciences*, Paris: Gallimard.

Leitão, J. (Coord.) (2001), *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Orientações para a Acção*, Lisboa: ANEFA.

Lenoir, R. (1998), "Objecto sociológico e problema social", Champagne, Patrick; Lenoir, Remi; Merlie, Dominique e Pinto, Louis, *Iniciação À Prática Sociológica*, Petrópolis: Editora Vozes.

Lerner D. e Lasswell H. (Dir.) (1951), *The Policy Sciences*, Stanford, Stanford UP.

Lesne, M. (1984), *Trabalho pedagógico e formação de adultos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lessard-Hébert, M. Goyette, G. e Boutin, G. (2005), *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. (2005), A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos in Canário, R. e Cabrito, B. (org.), *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*, Lisboa: Educa.

Lima, F. (coord.) (2012), *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*, Lisboa: Instituto Superior Técnico.

Lopes, J. T. (1996), *Tristes Escolas – Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*, Porto, Edições Afrontamento.

Lyon, D. (1992), *A Sociedade da Informação: Problemas e Perspectivas*. Oeiras: Celta Editora.

Martins, J. (2001), *A construção social das práticas de apoio educativo aos alunos com dificuldades de aprendizagem numa escola primária portuguesa: O poder e o status na mediação dos modos de organização do trabalho professoral*. Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, texto policopiado.

Martuccelli, D. (2002), *Grammaires de l'individu*, Paris, Folio-Essais, Gallimard.

Martuccelli, D. (2005), "Les trois voies de l'individu sociologique.", *EspacesTemps.net*, Textuel, 08.06.2005, in <http://espacestemp.net/document1414.html>

Martuccelli, D. (2006), *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris: Armand Colin.

Martuccelli, D. (2007), "La sociologie aux temps de l'individu", *Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société*, numéro 5, L' individualité, objet problématique des sciences humaines et sociales, Dezembro 2007, in <http://www.revue-interrogations.org>., pp. 65-84.

Martuccelli, D., Lits, G. (2009), "Entretien avec Danilo Martuccelli. Sur George Simmel, Forgé par l'épreuve et la sociologie de l'individuation", *Emulations*, vol. 3, n° 5, Janeiro, in <http://www.revue-emulations.org/articles/martucelli.pdf>.

Martuccelli, D. (2010a), *La Société Singulariste*, Paris : Éditions Armand Colin.

Martuccelli, D. (2010b), *Grand résumé de La Société Singulariste*, Paris: Éditions Armand Colin, coll. Individu et société, Sociologies [En Ligne], Grands résumés, La société singulariste, mis en ligne le 27 décembre 2010.

URL: <http://sociologies.revues.org/index3344.html>

Martuccelli, D. (2010c), "Philosophie de l'existence et sociologie de l'individu : notes pour une confrontation critique", *Sociologies, Théories et recherches*, Junho 2010, in <http://sociologies.revues.org/index3184.html>., pp.1-22.

Maturana, H. e Varela, F. (1995), *De máquinas y seres vivos – Autopoiesis: La organización de lo viviente*, Santiago do Chile: Editorial Universitária.

Maxwell, J. A. (1999), *La Modélisation de la recherche qualitative: Une approche interactive*, «Col Res Socialis», Fribourg: Les Éditions Universitaires de Fribourg Suisse.

Melo, A. (1981), "Educação de Adultos: Conceitos e Práticas" in Silva, M. e Tamen, I. (Coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Melo, A. (2004), *O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação*, Revista Formar, Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Merton, R. (1970), A profecia que se cumpre por si mesma. In: Merton, R.K *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou.

Mintzberg, Henry (1995), *Estrutura e dinâmica das organizações*, Lisboa: D. Quixote.

Mills, C. W. (1997), *L'imagination Sociologique*, Paris: La Découverte.

Mónica, M. F. (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar – A Escola Primária Salazarista (1926-1930)*, Lisboa, Editorial Presença.

Mozzicafredo, J. (2002), *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*, Oeiras: Celta Editora.

Muller, P. (1990), *Les Politiques Publiques*, Paris, PUF.

Muller, P. (2010), “Référentiel”, in Boussaguët et al (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris: Presses de Sciences Po.

Musselin, C. (2005), Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques: deux approches pour un même objet?, *Revue Française de Science Politique*, 55 (1), p.51-72.

Neave, G. (1988), On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23, 1/2, pp. 7-23.

Nogueira, M. A. (1997), Convertidos e oblatos – um exame da relação classes médias-escola na obra de Pierre Bourdieu, *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, nº 7, p. 109-129.

Passeron, J. C. (1982), L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie, *Revue Française de Sociologie*, vol. 23, p. 551-584.

Paugam, S. (1996), *L'exclusion: L'état des savoirs*, Paris: Éditions La Découverte.

Perrenoud, P. (1995), *La fabrication de l'excellence scolaire*, (2ª edição), Genève : Librairie Droz.

Pires, A. (2005), *Educação E Formação Ao Longo Da Vida: Análise Crítica Dos Sistemas E Dispositivos De Reconhecimento E Validação De Aprendizagens E De Competências*, Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Para A Ciência E A Tecnologia.

Pressman J. e Wildavsky A. (1973), *Implementation*, Berkeley – Los Angeles: University of California Press.

Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. (tese de doutoramento). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) – EBook.

Quivy, R. e Van Campenhoudt, L. (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

Ramos (1996), *Textos Antropológicos*, Monsaraz: ADIM.

Remy, J. e Ruquoy, D. (1990), *Méthodes d'Analyse de contenu en sociologie*, Bruxelles: Publications des Fac Univ St Louis.

Resende, J. (2003), *O Engrandecimento De Uma Profissão. Os Professores do Ensino Secundário Público No Estado Novo*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Resende, J. (2010), *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*, Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, M. L. (1997), *Sociologia das Profissões*, Oeiras, Celta Editora.

Rothés, L. (2009), *Recomposição Induzida Do Campo da Educação Básica de Adultos: Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*, Braga: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para a Ciência e a Tecnologia.

Ruquoy, D. (1990), “Les principes et procédés méthodologiques de l’analyse structurale”, in Remy, J. e Ruquoy, D., *Méthodes d’Analyse de contenu en sociologie*, Bruxelles: Publications des Fac Univ St Louis.

Salgado, J. C. (1998). O Estado Ético e o Estado Poiético. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 47-62, abr./jun.

Salgado, L. (coord.) (2011), *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos Centros Novas Oportunidades*, Lisboa: ANQ, I.P.

Santos B. (1992), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto: Edições Afrontamento.

Sarmiento, J. (1997), *Lógicas de acção. Estudo organizacional da escola primária*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho (Documento Policopiado).

Schmidt, V. e Crespy, A. (2010), “Néo-institutionnalisme discursif”, in Boussaguet et al (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris: Presses de Sciences Po.

Schumpeter, J. (1942), *Capitalism, Socialism and Democracy*, New York: Harper.

Schütz, A. (1987) *Le chercheur et le quotidien*, Paris: Méridiens Klincksieck.

Selznick, P. (1949), *TVA and the Grass Roots*, Berkeley: University of California Press.

Sennett, R. (2007), *A Corrosão Do Carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, Lisboa: Terramar.

Silva, M. (1997) O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.51-80, 1997.

Silva A. e Pinto J. (1999), *Metodologia Das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.

Simmel, G. (1981), *Sociologie e épistémologie*, Paris: PUF.

Simon H. (1945), *Administrative Behavior*, New York, Free Press.

Soulet, M-H (2003), "Penser l’action en contexte d’incertitude: une alternative à la théorisation des pratiques professionnelles?" *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, nº2, 2003, p. 125-141.

Soulet, M-H. (2005), "L'angle mort de la logique de la découverte chez Howard Becker" in Daniel Mercure (org.), *L'analyse du social, les modes d'explication*, Presses de l'Université Laval.

Soulet, M-H (2006a), "Confiança e Capacidade de Acção. Agir em Contexto de In-Quietude", in Balsa, C. M. (Org.), *Confiança e Laço Social*, Lisboa, CEOS – Investigações Sociológicas: Edições Colibri.

Soulet, M-H. (2006b), "Traces et intuition raisonnée. Le paradigme indiciaire et la logique de la découverte en sciences sociales" in Pierre Paillé, *La méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain*, Editions Armand Colin.

Strauss, A. (1992), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan.

Steinmo, S. (2010), "Néo-institutionnalisme historique", in Boussaguet et al (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris: Presses de Sciences Po.

Surel, Y. (2010), "Trois I", in Boussaguet et al (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris: Presses de Sciences Po.

Stoer, S. R.; Cortesão, L. & Correia, J. A. (2001) (orgs.), *Transnacionalização da educação. da crise da educação à "educação" da crise*, Porto: Afrontamento.

Thévenot L. (2006), *L'action au pluriel – sociologie des régimes d'engagement*, Paris: Editions La Découverte.

Touraine, A. (1984), *O Retorno do Actor*. Instituto Piaget: Lisboa.

Vieira, Maria Manuel (2003), *Educar Herdeiros. Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboaeta*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação de Ciência e Tecnologia.

Viegas, J. e Costa, A. (1998), *Portugal, que Modernidade?* Oeiras: Celta Editora.

Vincent G. (1994), (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp.

Vincent et al (2001), Sobre a história e a teoria da forma escolar, *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33

Vrancken e Macquet (2006), *Le travail sur soi. Vers une psychologisation da la société?* Paris: Éditions Belin.

Yin, Robert (1994), *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Wagner, P. (1996), *Liberté et discipline: Les deux crises de la modernité*, Paris: Métailié.

Wacquant L. (2000), *As Prisões da Miséria*, Oeiras: Celta Editora.

Weber, M. (1971), *Économie et Société/I. Les Categories de la sociologie*, Paris: Librairie Plon.

Wittgenstein L. (2002), *Tratado Lógico-Filosófico. Investigações Filosóficas*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação e documentação consultada sobre os dispositivos EFA

Despacho Normativo nº 32/84, de 9 de Fevereiro – Regulamenta as habilitações de acesso à profissão de formador.

Decreto-lei 387/99, de 28 de Setembro – Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos como instituto público.

Despacho Conjunto 1083/2000 – Regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos – Cursos EFA.

Portaria 1082/2001, de 5 de Setembro – Cria a rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Portaria 370/2008, de 21 de Maio – Regulamenta a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

Portaria nº 135-A/2013, de 28 de Março – Regulamenta a criação dos Centros Para a Qualificação e o Ensino Profissional.

Cursos de Educação e Formação de Adultos. Orientações para a acção (2001), Lisboa: ANEFA.

Alonso, L. (2001) *Referencial de Competências-Chave – Educação e formação de adultos*: ANEFA

Gomes, M. C. et al (2006), *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*: DGFV.

13. Anexos I

I - Quadro de caracterização dos atributos dos Técnicos Entrevistados

Formadores/Técnicos	Género	Idade	Profissão do Pai	Profissão da mãe	Nível de Escolaridade de do pai	Nível de Escolaridade da mãe	Nível de escolaridade do próprio	Função na Formação
Entrevistado 1	Feminino	38	Carteiro	Responsável por um centro de dia	4º ano	9º ano	Licenciada em Gestão de Empresas e Pós-Graduada em Educação de Adultos	Mediadora e Formadora do módulo Aprender Com Autonomia
Entrevistado 2	Masculino	35	Comerciante	Comerciante	4º ano	4º ano	Licenciado em Matemática – Via Ensino	Formador de Matemática para a Vida
Entrevistado 3	Feminino	47	Pedreiro	Doméstica	4º ano	Não sabe ler nem escrever	Licenciatura em Sociologia	Formadora de Cidadania e Empregabilidade
Entrevistado 4	Masculino	63	Médico	Doméstica	Licenciatura	10º ano	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas e Pós-Graduação em Educação de Adultos	Formador de Linguagem e Comunicação
Entrevistado 5	Feminino	38	Coordenador do lagar de azeite	Empregada de balcão	6º ano	4º ano	Licenciada em Marketing	Formadora na área do Marketing e da Gestão de Recursos Humanos
Entrevistado 6	Masculino	38	Pedreiro	Doméstica	4º ano	4º ano	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas	Formador de Inglês
Entrevistado 7	Feminino	33	Médico	Professora Universitária	Licenciatura	Doutoramento	Licenciatura em Animação Artística e Pós-Graduação em Teatro e Educação e Promoção e Mediação de Leitura	Formadora de Animação e Lazer
Entrevistado 8	Feminino	37	Empregado fabril	Empregada de restauração	4º ano	12º ano	Licenciada em Engenharia Hortofrutícola	Formadora de Tratamento de Plantas e Animais
Entrevistado 9	Masculino	28	Cabo Chefe da GNR	Funcionária Pública – Secretariado do serviço de finanças	4º ano	11º ano	Licenciado em Enfermagem e Mestre em Psicologia da Saúde	Formador de Higienezação de Espaços e Equipamentos
Entrevistado 10	Feminino	48	Engenheira Civil	Secretária	Licenciatura	12º ano	Licenciada em Ciências Sociais	Formadora de Tratamento de Roupa e Lavandaria
Entrevistado 11	Feminino	45	Empreiteiro da construção civil	Doméstica	4º ano	4º ano	Licenciada em Engenharia Alimentar	Formadora de Aquisição, Armazenagem e Conservação de Produtos Alimentares
Entrevistado 12	Feminino	28	Motorista de pesados	Comerciante	9º ano	6º ano (antigo)	Licenciatura em Enfermagem	Formadora de Cuidados de Saúde Básicos
Entrevistado 13	Feminino	28	Tubista	Doméstica	4º ano	4º ano	Licenciatura em Psicologia	Formadora de Atendimento Personalizado e de Instituições
Entrevistado 14	Masculino	38	Trabalhador fabril	Doméstica	4º ano	4º ano	12º ano – curso profissional de Cozinha	Formador de Pastelaria
Entrevistado 15	Masculino	50	Marinheiro - Marinha Mercante	Doméstica	Curso Profissional - Marinha	4º ano	Licenciatura em Antropologia	Formador de TIC
Entrevistado 16	Feminino	62	Médico	Doméstica	Licenciatura	7º ano (antigo – actual 12º ano)	Licenciada em Filosofia	Ex-coordenadora do CNO
Entrevistado 17	Masculino	38	Reformado	Reformada	9º ano	9º ano	Licenciado em Sociologia e Mestrado em Planeamento e Avaliação de Processos de Desenvolvimento	Presidente da Associação e Director do CNO
Entrevistado 18	Feminino	35	Falecido (não especificou)	Falecido (não especificou)	4º ano	4º ano	Licenciada em Estudos Portugueses	Mediadora e Formadora do módulo Aprender com Autonomia
Entrevistado 19	Masculino	32	Serralheiro Mecânico (reformado)	Doméstica	4º ano	4º ano	Licenciado em Matemática	Formador de Matemática para a Vida
Entrevistado	Masculino	33	Reformado	Desempregad	Licenciado	12º ano	Licenciado de	Formador TIC

20				a			Engenharias de Sistemas e Computação	
Entrevistado 21	Feminino	31	Faleceu (não especificou)	Auxiliar de acção educativa	Não respondeu	12º ano	Licenciada em Física e Química	Formadora de TIC
Entrevistado 22	Feminino	31	Funcionário Público (não especificou)	Administrativa	6º ano	4º ano	Licenciada em Nutrição e Análises Clínicas	Formadora de Alimentação, Saúde, Higiene e Segurança
Entrevistado 23	Masculino	28	Mecânico	Doméstica	2º ano	4º ano	Licenciatura em Engenharias de Sistemas de Informática e Mestrado em Engenharia Electrónica e Telecomunicações	Formador de TIC e Matemática para a Vida
Entrevistado 24	Feminino	36	Empresário	Doméstica	12º ano	12º ano	Licenciada em Assessoria de Administração	Formadora de TIC
Entrevistado 25	Feminino	29	Mecânico	Cozinheira	12º ano	6º ano	Licenciada em Animação Sociocultural	Formadora de Projecto Comunitário e Técnica de Animação
Entrevistado 26	Masculino	34	Pescador	Auxiliar de acção educativa	4º ano	9º ano	Licenciado em Gestão Financeira	Formador de Logística, Armazém e Práticas Administrativas
Entrevistado 27	Masculino	29	Engenheiro Mecânico	Educadora de Infância	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura em Sociologia	Formador de Cidadania e Profissionalidade
Entrevistado 28	Masculino	31	Vendedor comercial	Dentista	12º ano	Licenciatura	Licenciatura em Ciências da Educação	Técnico de RVCC
Entrevistado 29	Feminino	28	Bancário	Técnica da Segurança Social	Não respondeu	9º ano	Licenciada em Sociologia	Técnica de RVCC
Entrevistado 30	Feminino	46	Não respondeu	Não respondeu	4º ano	4º ano	Licenciada em Psicologia Clínica	Técnica de RVCC

II - Vector de análise 1 - Modos individuados de ser formador de adultos

Códigos	Modos de Ser Formador	
Relação à identidade profissional subjectivamente percebida	Centralidade da actividade de formador	Secundarização da actividade de formador
	Incerteza Identitária	Certeza identitária
Pertença institucional	Ser da casa (interno)	Ser de fora (externo)
Modo de envolvimento na ocupação de formador	Missionário	Mercenário
Condição face ao trabalho	Estabilizados	Precarizados
Modos de relação à pedagogia	Formador-Formador (Modo não escolar de educar)	Professor-Formador (Modo escolar de educar)
Relação à temporalidade da formação e à intensidade dos laços sociais	Formador de curta duração e baixa intensidade dos laços sociais	Formação de longa duração e alta intensidade dos laços sociais

III - Vector de análise 2 – Modos de representação dos beneficiários, provações e gratificações dos formadores face ao trabalho de formar

a) Representações dos Profissionais EFA sobre os beneficiários – As motivações para a prática da formação

Tipos Ideais de Beneficiários	Motivações dominantes para a prática da formação	Modo de Racionalidade dominante	Modos de designação da situação	Modos de posicionamento face à intenção política de activação
Oportunistas	Dominância das motivações materiais	Racionalidade estratégica centrada no cálculo custos-benefícios	Oportunistas, aproveitadores, papacursos, subsídio-dependentes. Profissionais da formação	Formação como modo de vida (propósito de aproveitar a almofada financeira temporária)
Clientes-ideais	Dominância das motivações escolares e de melhoria das suas competências pessoais e profissionais	Racionalidade normativa centrada na adesão às normas do jogo formativo	Excelentes, “aqueles com quem dá gosto trabalhar”	Formação como oportunidade de vida (Propósito de mudar de vida)
Forçados	Sem motivações de qualquer espécie para a formação	Racionalidade contra-normativa centrada no questionamento e na recusa das normas da prática formativa	Obrigados, coagidos, ameaçados	Formação como coação institucional (Propósito de ingressar no mundo do trabalho, rejeição da formação)
Encostados	Dominância de motivações materiais e reduzida motivação para a prática da formação	Racionalidade procedimental e estratégica centrada na tensão permanente entre a pressão dos profissionais para a tarefa e a busca do máximo proveito com o menor esforço	Encostados, arrastados	Formação como modo de vida com possibilidade de um despertar para uma oportunidade de vida

b) As provações do trabalho de formar

As Provações do Trabalho de Formar	<ul style="list-style-type: none">- Trabalhar com um público “difícil”;- A dificuldade em mudar comportamentos;- Trabalhar com públicos não motivados para a prática da formação;- Gerir uma ordem social potencialmente conflitual;- Implementar o trabalho em equipa;- Fazer face às representações negativas dos destinatários da formação face a determinados tipos de saberes;- Fazer face à heterogeneidade dos saberes e competências dos formandos;- A baixa literacia dos formandos;- Fazer face à imprevisibilidade inerente ao ofício de formador
---	--

c) As gratificações do trabalho de formar

Os aspectos gratificantes do trabalho de formar	Código	Isotopias
	O reconhecimento social	A valorização dos outros sobre os quais se trabalha
	O reconhecimento profissional	A valorização de si

IV - Vector de análise 4 – Os modos de apropriação organizacional da medida

Os modos de apropriação organizacional	Código	Isotopias
	Finalidades da intervenção	- Lógica de intervenção comunitária; - Lógica da qualificação individual; - Lógica de ritualização/Fazer por fazer
	Os modos de acompanhamento	- Lógica de acompanhamento de proximidade; - Lógica de acompanhamento à distância.
	Intervenção do mediador	- Lógica da mediação total; - Lógica da mediação parcial
	Modo de fabricação do trabalho pedagógico	- Trabalho pedagógico no modo poiético; - Trabalho pedagógico no modo não poiético.

V - Vector de análise 5 – Sentidos e lógicas de acção face à implementação da Iniciativa “Novas Oportunidades”

Sentidos e lógicas de acção da iniciativa Novas Oportunidades	Código	Isotopias
	Percepção de justiça da medida	- Reparação de injustiças - Produção de injustiças
	Lógica da orientação da medida (quantidade vs qualidade)	- Lógica da massificação - Lógica da singularização
	Temporalidades da acção pública	- Temporalidade imediata - Temporalidade mediata
	Universo de destinatários da medida	- Selectividade - Universalismo
	Lógicas de intervenção do Estado	- Lógica implementacionista - Lógica da participação

VI - Isotopias

Isotopia G1 - Modos de relação à identidade sócio-profissional subjectivamente percebida

Outra vida profissional sem ser formador	/	Vida profissional de formador
Formação como complemento para a minha realização pessoal	/	Formação como centralidade para a minha realização pessoal
Formação como quebra da monotonia do trabalho do dia a dia	/	[Formação como rotina de trabalho do dia a dia]
Formação só num dia específico	/	[Formação não só num dia específico]
Ser formador EFA é um part-time	/	[Ser formador EFA não é um part-time]
Ninguém pode viver só da formação	/	[Qualquer um pode viver só da formação]
Formação como ocupação secundarizada	/	Formação como ocupação principal

Isotopia G2 – Modos de relação à identidade sócio-profissional subjectivamente percebida

Dificuldade em definir a profissão	/	[Facilidade em definir a profissão]
Profissão dependente dos projectos do momento	/	[Profissão não dependente dos projectos do momento]
Incerteza face à profissionalização do campo da formação	/	[Não incerteza face à profissionalização do campo da formação]
Inexistência de reconhecimento profissional	/	[Reconhecimento profissional]
Incerteza face ao futuro profissional	/	[Certeza face ao futuro profissional]
Identidade sócio-profissional incerta	/	Identidade sócio-profissional não incerta

Isotopia L - Modos de pertencer às entidades de formação – Ser da casa ou Ser de fora

Ser da casa	/	[Não ser da casa]
Duração longa na entidade	/	Duração curta na entidade
Formadores internos	/	Formadores Externos
Entidade como segunda casa	/	[Entidade não como segunda casa]
Relação umbilical	/	[Relação não umbilical]
Trabalhador dependente	/	Trabalhador independente
Identificação com a cultura da empresa	/	Não identificação com a cultura da empresa
Vinculação às entidades de formação	/	Não vinculação às entidades de formação
Ser da casa	/	Ser de fora

Isotopia A – Modos de envolvimento no trabalho formação EFA

[O formador EFA não tem características diferentes do formador tradicional]	/	O formador EFA tem características diferentes do formador tradicional
É um formador intermitente	/	[Não é um formador intermitente]
Formador com dificuldade de participação	/	[Formador sem dificuldade de participação]
Formador que não partilha, não discute, não se interessa	/	[Formador que partilha, discute, interessa-se]
Formador com pouca disponibilidade para assumir o compromisso EFA	/	[Formador com muita disponibilidade para assumir o compromisso EFA]
Alguém que está ali só porque aquilo é pago a X há hora	/	[Alguém que não está ali só porque aquilo é pago a X à hora]
[Formação como interesse]	/	Formação como paixão
Modo Mercenário	/	Modo Missionário

Isotopia H1 – Modos de relação ao estatuto da actividade de formador/Estabilizados Confortados

Trabalhador efectivo e com vinculação ao quadro Formador satisfeito com a situação de pagamento a recibo verde Formador satisfeito com a situação de independência [Formador confortável com a sua situação na formação] Estabilizados confortados	/	[Trabalhador não efectivo e sem vinculação ao quadro] [Formador não satisfeito com a situação de pagamento a recibo verde] [Formador não satisfeito com a situação de independência] [Formador não confortável com a sua situação na formação] Instabilizados não confortados
---	---	--

Isotopia H2 – Modos de relação ao estatuto da actividade de formador/Estabilizados Instáveis

Trabalhador efectivo e com vinculação ao quadro Não emprego para a vida Incerteza profissional futura Dependência de projectos futuros Instabilidade permanente Estabilizados Instáveis	/	[Trabalhador não efectivo e sem vinculação ao quadro] [Emprego para a vida] [Certeza profissional futura] [Não dependência de projectos futuros] [Não instabilidade permanente] Não Estabilizados Instáveis
--	---	--

Isotopia H3 – Modos de relação ao estatuto da actividade de formador/Precários Flexíveis

Formador com contrato temporário Trabalhador independente Trabalho sem direitos Prestador de serviços Adaptabilidade [Trabalho precário] Precariado Flexível ou Precariado Total	/	[Formador com contrato não temporário] [Trabalhador dependente] [Trabalho com direitos] [Não prestador de serviços] [Não adaptabilidade] [Trabalho não precário] Não Precariado Flexível ou Não Precariado Total
---	---	---

**Isotopia XX – Os Modos de Trabalho Pedagógico: Modo não escolar de educar/
Modo escolar de educar**

Formadores não transmissivos	/	Formadores transmissivos
Formadores com experiência em Educação e Formação de Adultos	/	Formadores sem experiência em Educação e Formação de Adultos
Não se ensina como na escola	/	[Ensina-se como na escola]
Reconhece-se competências nos adultos	/	[Não se reconhece competências nos adultos]
Aprendizagem prática	/	[Aprendizagem teórica]
Modo não escolar de educar		Modo escolar de educar

Isotopia FA - Modos de relação à ocupação de formador: Formador de curta duração e baixa intensidade dos laços sociais /Formador de longa duração e alta intensidade dos laços sociais

Acompanhamento diário dos adultos	/	[Não acompanhamento diário dos adultos]
Módulos de longa duração	/	Módulos de curta duração
Contacto permanente com o dispositivo EFA	/	[Contacto esporádico com o dispositivo EFA]
Participação total	/	[Participação parcial]
Envolvimento forte no projecto de formação	/	[Envolvimento fraco no projecto de formação]
Visão alargada do conjunto do projecto	/	[Visão reduzida do conjunto do projecto]
Formador de longa duração e alta densidade de ligação ao projecto formativo	/	Formador de curta duração e baixa densidade de ligação ao projecto formativo

Isotopia AA – Representações dos Profissionais EFA sobre os beneficiários/Motivações para a prática da formação

Papa-cursos	/	[Não papa-cursos]
Saltitam de curso em curso	/	[Não saltitam de curso em curso]
Procura da bolsa	/	[Não procura da bolsa]
Vivem disso	/	[Não vivem disso]
Formação como almofada financeira	/	[Formação não como almofada financeira]
Dependência	/	[Não dependência]
Ganhar o subsídio	/	[Não ganhar o subsídio]
Preocupação monetária	/	[Preocupação não monetária]
Ganhar dinheiro	/	[Não ganhar dinheiro]
Profissionais da formação	/	[Não profissionais da formação]
Oportunistas	/	Não Oportunistas

Isotopia AA – Representações dos Profissionais EFA sobre os beneficiários/Motivações para a prática da formação

Empenhados	/	[Não empenhados]
Capazes	/	[Não capazes]
Competentes	/	[Não competentes]
[Podem prosseguir estudos]	/	[Não podem prosseguir estudos]
Excelentes	/	[Não excelentes]
Sucesso profissional garantido	/	[Sucesso profissional não garantido]
Prazer formar	/	[Não prazer formar]
Clientes-Ideais (Desejados)	/	Não Clientes-Ideais (Indesejados)

Isotopia AA – Representações dos Profissionais EFA sobre os beneficiários/Motivações para a prática da formação

Formação obrigação	/	[Formação não obrigação]
Geram Problemas	/	[Não geram problemas]
Não querem saber disto	/	[Quem saber disto]
Desmotivados	/	[Não desmotivados]
[Contrariados]	/	[Não contrariados]
Ameaçados do corte de Subsídio de Desemprego ou do Rendimento Social de Inserção	/	[Não ameaçados do corte de Subsídio de Desemprego ou do Rendimento Social de Inserção]
Agressivos	/	[Não agressivos]
Atacam os profissionais	/	[Não atacam os profissionais]
Empurrados de um lado para o outro	/	[Não empurrados de um lado para o outro]
Incomodativos	/	[Não incomodativos]
Forçados (Activação Forçada)	/	Não Forçados (Activação Não Forçada)

Isotopia AA – Representações dos profissionais EFA sobre os beneficiários/Motivações para a prática da formação

Encosto	/	[Não encosto]
Bengala permanente	/	[Bengala não permanente]
Colinho todos os dias	/	[Não colinho todos os dias]
Dependência	/	[Não dependência]
Encostados	/	Não Encostados

Isotopia I – As provações do trabalho de formar – Dificuldade em trabalhar com públicos “difíceis”

Formador Psicólogo e Assistente Social	/	[Formador não Psicólogo e Assistente Social]
Lidar com um público difícil		[Não lidar com um público difícil]
Trabalhar auto-estima, relações interpessoais e gestão de conflitos	/	[Não trabalhar auto-estima, relações interpessoais e gestão de conflitos]
Há sempre crises	/	[Não há sempre crises]
Turmas difíceis		[Turma fáceis]
Trabalhar com público “difícil”	/	Trabalhar com público não “difícil”

Isotopia I – As provações do trabalho de formar – O desafio de mudar comportamentos

Trabalho sobre competências	/	[Não trabalho sobre competências]
É difícil desenvolver competências	/	[Não é difícil desenvolver competências]
Mudar comportamentos é difícil	/	[Mudar comportamentos não é difícil]
Trabalho que implica esforço e empenho	/	[Trabalho que não implica esforço e empenho]
Estamos sempre a chamar a atenção	/	[Não estamos sempre a chamar a atenção]
Recusa das tarefas	/	[Não recusa das tarefas]
Pessoas que não querem funcionar	/	[Pessoas que querem funcionar]
Dificuldade em mudar comportamentos	/	Não dificuldade em mudar comportamentos

Isotopia I – As provações do trabalho de formar – Dificuldade em trabalhar com públicos não motivados para a formação

Público-alvo sem motivação	/	[Público-alvo com motivação]
Formandos pouco esforçados e implicados	/	[Formandos muito esforçados e implicados]
[Formandos que instrumentalizam a formação]	/	[Formandos que não instrumentalizam a formação]
Públicos não motivados para a formação	/	Públicos motivados para a formação

Isotopia I – As provações do trabalho de formar – A gestão de uma ordem social conflitual

Vida de mediador é complicada	/	[Vida de mediador não é complicada]
Permanente mediação de conflitos	/	[Não permanente mediação de conflitos]
Cursos com muitos conflitos	/	[Cursos sem muitos conflitos]
Pessoas sem habitus escolar	/	[Pessoas com habitus escolar]
Fechamento intenso em sala	/	[Não fechamento intenso em sala]
Relações fortes de interconhecimento	/	[Relações fracas de interconhecimento]
Excesso de confiança	/	[Não excesso de confiança]
Ausência de respeito	/	[Não ausência de respeito]
Heterogeneidade etária	/	[Homogeneidade etária]
Gestão da diferença social como dificuldade	/	[Gestão da diferença social como não dificuldade]
Uma ordem social conflitual	/	Uma ordem social consensual

Isotopia I – As provações do trabalho de formar – Dificuldades no fomento do trabalho em equipa

Trabalhar em equipa é difícil	/	[Trabalhar em equipa não é difícil]
Pessoas não habituadas a trabalhar em equipa	/	[Pessoas habituadas a trabalhar em equipa]
Dificuldade trabalhar com os outros	/	[Não dificuldade trabalhar com os outros]
Dificuldade ouvir as ideias dos outros	/	[Não dificuldade ouvir as ideias dos outros]
Hábitos de trabalho individuais	/	[Não hábitos de trabalho individuais]
Desconforto	/	[Não desconforto]
Dificuldade no trabalho em equipa	/	Não dificuldade no trabalho em equipa

Isotopia I – As provações do trabalho de formar - Dificuldades na gestão pedagógica da heterogeneidade dos níveis de saberes e competências dos formandos

Diferença no background dos formandos dá trabalho	/	[Diferença no background dos formandos não dá trabalho]
Diferenças do zero para o oitenta	/	[Não diferenças do zero para o oitenta]
Os colegas de línguas têm este problema	/	[Os colegas de línguas não têm este problema]
Diferenças muito grandes no grupo é muito difícil	/	[Diferenças muito grandes no grupo não é muito difícil]
Grupo grande é complicado	/	[Grupo grande não é complicado]
Um grupo com várias velocidades é difícil de lidar	/	[Um grupo com várias velocidades não é difícil de lidar]
Heterogeneidade como desafio	/	[Não heterogeneidade como desafio]
Heterogeneidade como dificuldade do trabalho pedagógico	/	Homogeneidade como facilidade do trabalho pedagógico

Isotopia I – As provações do trabalho de formar - Dificuldades resultantes da baixa literacia dos formandos

Baixo nível de preparação escolar Dificuldade na leitura de textos simples [Dificuldade na interpretação escrita] [Iliteracia barreira real ao processo formativo] Baixa literacia gera dificuldade na acção pedagógica	/	[Alto nível de preparação escolar] [Não dificuldade na leitura de textos simples] [Não dificuldade na interpretação escrita] [Iliteracia não barreira real ao processo formativo] Alta literacia não gera dificuldade na acção pedagógica
--	---	---

Isotopia I – As provações do trabalho de formar – A representação dos formandos face a determinados tipos de saberes

Reticência inicial face à matemática Matemática bicho-papão do ensino Matemática é obstáculo a ultrapassar Representação face a determinados saberes como obstáculo pedagógico a ultrapassar	/	[Não reticência inicial face à matemática] [Matemática não bicho-papão do ensino] [Matemática não é obstáculo a ultrapassar] Não representação face a determinados saberes como obstáculo pedagógico a ultrapassar
---	---	--

Isotopia I – As provações do trabalho de formar - Imprevisibilidades no ofício de formador

Imprevisibilidade onnipresente	/	[Imprevisibilidade não onnipresente]
Experiência profissional insuficiente para lidar com o imprevisto	/	[Experiência profissional suficiente para lidar com o imprevisto]
Imprevisibilidade é dificuldade	/	[Imprevisibilidade não é dificuldade]
Imprevisibilidade do ofício de formar	/	Previsibilidade do ofício de formar

Isotopia J – Os aspectos gratificantes do trabalho de formar – A valorização dos outros sobre os quais se trabalha

A formação contribuiu para a vida das pessoas	/	[A formação não contribuiu para a vida das pessoas]
As pessoas aprenderam	/	[As pessoas não aprenderam]
As pessoas desenvolveram competências	/	[As pessoas não desenvolveram competências]
As pessoas utilizam as competências que aprenderam no seu dia a dia	/	[As pessoas não utilizam as competências que aprenderam no seu dia a dia]
Os formandos conseguiram integrar o mercado de trabalho	/	[Os formandos não conseguiram integrar o mercado de trabalho]
Os formandos mudaram	/	[Os formandos não mudaram]
Gratificação Profissional – Percepção de um efeito positivo sobre a vida do outro	/	Não Gratificação Profissional – Não percepção de um efeito positivo sobre a vida do outro

Isotopia J – Os aspectos gratificantes do trabalho de formar – Valorização de si

Conhecer as pessoas	/	[Não conhecer as pessoas]
Aprender com as pessoas	/	[Não aprender com as pessoas]
Desenvolver competências no trabalho	/	[Não desenvolver competências no trabalho]
Estar permanentemente actualizado	/	[Não estar permanentemente actualizado]
Gratificação Profissional – Efeito de aprendizagem e desenvolvimento profissional	/	Não Gratificação Profissional – Não efeito de aprendizagem e desenvolvimento profissional

Isotopia J – Os aspectos gratificantes do trabalho de formar – Valorização de si

Ser reconhecido pelos formandos	/	[Não ser reconhecido pelos formandos]
Ser solicitado pelas entidades para formar	/	[Não ser solicitado pelas entidades para formar]
Actividades pedagógicas que gratificam	/	[Actividades pedagógicas que não gratificam]
Gratificação Profissional – Reconhecimento pelos outros significativos da relação de trabalho	/	Não Gratificação Profissional – Não reconhecimento pelos outros significativos da relação de trabalho

Isotopia MAO1 – Os modos de apropriação organizacional – Uma lógica de intervenção comunitária

Intervenção no território	/	[Não intervenção no território]
É fundamental uma profunda ligação à comunidade	/	[Não é fundamental uma profunda ligação à comunidade]
Conhecer e ser reconhecido como parte integrante do território	/	[Não conhecer e não ser reconhecido como parte integrante do território]
Local é móbil para a aprendizagem	/	[Local não é móbil para a aprendizagem]
Ligação dos destinatários à comunidade	/	[Não ligação dos destinatários à comunidade]
Ligação da comunidade aos destinatários	/	Não ligação da comunidade aos destinatários
Centralidade da ligação ao local	/	[Não centralidade da ligação ao local]
Dar respostas concretas a problemas concretos da região	/	[Não dar respostas concretas a problemas concretos da região]
Rede de parceiros locais	/	[Não rede de parceiros locais]
Lógica de intervenção comunitária	/	Lógica de intervenção não comunitária

Isotopia MAO2 – Os modos de apropriação organizacional – Uma lógica de qualificação individual

Preocupação com a integração no mercado de trabalho	/	[Não preocupação com a integração no mercado de trabalho]
Desenvolver as competências dos indivíduos	/	[Não desenvolver as competências dos indivíduos]
Adquirir uma profissionalização numa área específica	/	[Não adquirir uma profissionalização numa área específica]
Adquirir um novo habitus	/	[Não adquirir um novo habitus]
O investimento na formação é útil para os indivíduos	/	[O investimento na formação não é útil para os indivíduos]
O objectivo das pessoas é acabar o curso e conseguir emprego	/	[O objectivo das pessoas não é acabar o curso e conseguir emprego]
Valorização da empregabilidade	/	Não valorização da empregabilidade
Lógica de qualificação Individual/Formação para a empregabilidade	/	Lógica de ritualização/Fazer formação por fazer

Isotopia MAO3 – Os modos de apropriação organizacional – Entre a lógica de um acompanhamento de proximidade à lógica de um acompanhamento à distância

Entidade distante do local da formação	/	[Entidade não distante do local da formação]
Contratação de formadores à distância	/	[Não contratação de formadores à distância]
Mediadora isolada	/	[Mediadora não isolada]
Acompanhamento feito à distância	/	[Acompanhamento não feito à distância]
Acompanhamento não permanente	/	[Acompanhamento permanente]
Acompanhamento invisível	/	[Acompanhamento visível]
Relações frias e despersonalizadas	/	[Relações não frias e personalizadas]
Trabalho sem qualidade	/	[Trabalho com qualidade]
Modo de acompanhamento à distância	/	Modo de acompanhamento de proximidade

Isotopia MAO4 – Os modos de apropriação organizacional – O mediador faz a diferença: Entre a lógica da mediação total e a lógica da mediação parcial

Mediação de intervenção total	/	Mediação de intervenção parcial
Mediação muito presente e sempre disponível	/	[Mediação pouco presente e nem sempre disponível]
Mediação não administrativa	/	Mediação administrativa
Mediação como interlocução constante	/	[Mediação como interlocução não constante]
Mediador figura de proximidade e de humanização dos cursos	/	[Mediador não figura de proximidade e de humanização dos cursos]
Mediação de envolvimento total	/	Mediação de envolvimento parcial

Isotopia MAO5A – Os modos de apropriação organizacional – Um currículo localmente negociado

Os formandos escolhem o tema de vida	/	[Os formandos não escolhem o tema de vida]
O tema de vida nunca é imposto pelos formadores	/	[O tema de vida é sempre imposto pelos formadores]
Discutem-se várias hipóteses de temas de vida	/	[Não se discutem várias hipóteses de temas de vida]
Os temas a trabalhar emergem da experiência de vida dos indivíduos	/	[Os temas a trabalhar não emergem da experiência de vida dos indivíduos]
Os grupos de trabalho são sorteados	/	[Os grupos de trabalho não são sorteados]
Negoceiam-se as actividades, o produto final e os modos de apresentação desse produto	/	[Não se negoceiam as actividades, o produto final e os modos de apresentação desse produto]
Os temas de vida surgem do debate entre a mediação, a equipa pedagógica e os formandos	/	[Os temas de vida não surgem do debate entre a mediação, a equipa pedagógica e os formandos]
Currículo localmente negociado	/	Currículo não localmente negociado

Isotopia MAO6 – Os modos de apropriação organizacional – Uma planificação que se faz fazendo

A planificação do trabalho pedagógico sofre ajustes permanentes 	/	[A planificação do trabalho pedagógico não sofre ajustes permanentes]
Houve formadores que não estavam a contar participar e depois participaram 	/	[Não houve formadores que não estavam a contar participar e depois participaram]
Houve trabalhos que não se estava a contar fazer e que depois se fizeram 	/	[Não houve trabalhos que não se estava a contar fazer e que depois se fizeram]
Houve actividades que se planearam e que depois não se concretizaram 	/	[Não houve actividades que se planearam e que depois não se concretizaram]
A planificação é uma negociação contínua 	/	[A planificação não é uma negociação contínua]
A planificação ajusta-se ao ritmo de trabalho dos formandos 	/	[A planificação não se ajusta ao ritmo de trabalho dos formandos]
A planificação é um processo dialéctico 	/	[A planificação não é um processo dialéctico]
Planificação em modo poiético	/	Planificação em modo não poiético

Isotopia MAO7 – Os modos de apropriação organizacional – As dificuldades do trabalho de articulação pedagógica

Trabalho transdisciplinar não funciona	/	[Trabalho transdisciplinar funciona]
Trabalho que não será bem transdisciplinar	/	[Trabalho que é transdisciplinar]
Divisão de tarefas por módulos	/	[Não divisão de tarefas por módulos]
Cada formador é responsável por uma só particularidade	/	[Cada formador não é responsável por uma só particularidade]
Junção das tarefas não dá resultado final	/	[Junção das tarefas dá resultado final]
Várias peças de um puzzle que não encaixam		[Várias peças de um puzzle que encaixam]
Puzzle não fecha		[Puzzle Fecha]
Trabalho parcelarizado		Trabalho integrado

**Isotopia NOA – Perspectiva dos formadores sobre as finalidades da Iniciativa
Novas Oportunidades/Entre a reparação de injustiças e a produção de injustiças**

A Iniciativa Novas Oportunidades tem vantagens	/	[A Iniciativa Novas Oportunidades não tem vantagens]
Oportunidade a pessoas que já não regressariam à escola	/	[Não oportunidade a pessoas que já não regressariam à escola]
Oportunidade a pessoas que já não iriam fazer formação nenhuma	/	[Não oportunidade a pessoas que já não iriam fazer alguma formação]
Formandos merecem esta oportunidade	/	[Formandos não merecem esta oportunidade]
Condições exteriores de partida penalizam estas pessoas	/	[Condições exteriores de partida não penalizam estas pessoas]
Aprenderam ao longo da vida	/	[Não aprenderam ao longo da vida]
Medida Positiva	/	[Medida Negativa]
Não se desperdiçam oportunidades	/	[Desperdiçam-se oportunidades]
Reparação de injustiças/Dar oportunidades a quem não as teve e merece	/	Produção de injustiças/Dar oportunidades a quem não as teve mas não as merece

Isotopia NOB – Lógicas de acção em confronto na implementação da Iniciativa Novas Oportunidades/Tensões e contradições entre a massificação e a singularização

As metas são muito difíceis de alcançar	/	[As metas não são muito difíceis de alcançar]
Ninguém atinge as metas	/	[Alguém atinge as metas]
É uma correria constante para atingir as metas	/	[Não é uma correria constante para atingir as metas]
Nalgumas entidades a Iniciativa Novas Oportunidades pode promover o facilitismo	/	[Nalgumas entidades a Iniciativa Novas Oportunidades não pode promover o facilitismo]
Seria preciso deixar fazer um trabalho com mais qualidade	/	[Não seria preciso deixar fazer um trabalho com mais qualidade]
As metas deviam ser reavaliadas para podermos fazer um trabalho de qualidade	/	[As metas não deviam ser reavaliadas para podermos fazer um trabalho de qualidade]
Lógica quantitativa/cité industrial/massificação	/	Lógica qualitativa/cité inspirada/singularização

Isotopia NOB – Os constrangimentos na implementação da Iniciativa Novas Oportunidades/As temporalidades da acção pública

É impossível fazer um processo de RVCC como gostaríamos	/	[Não é impossível fazer um processo RVCC como gostaríamos]
Não temos capacidade porque não temos tempo	/	[Temos capacidade porque temos tempo]
As metas são muito apertadas	/	[As metas não são muito apertadas]
O referencial é extremamente difícil de aplicar	/	[O referencial não é extremamente difícil de aplicar]
Referencial escolarizado dificulta	/	[Referencial escolarizado não dificulta]
Com tempo o processo melhorava	/	[Com tempo o processo não melhorava]
Temporalidade imediata	/	Temporalidade mediata

Isotopia NOB – Os constrangimentos na implementação da Iniciativa Novas Oportunidades/Entre o universalismo e a selectividade

Política universal e de banda larga 	/	[Política não universal e de banda curta]
Universalidade vista como negativa 	/	[Universalidade vista como positiva]
CNO forçados a receber pessoas sem perfil 	/	[CNO não forçados a receber pessoas sem perfil]
CNO deviam de ser para pessoas com perfil 	/	[CNO não deviam de ser para pessoas com perfil]
Defesa de uma política selectiva 	/	[Defesa de uma política não selectiva]
Selectividade – O programa é só para alguns	/	Universalismo – O programa é aberto a todos

Isotopia NOC – Entre a lógica implementacionista e a lógica da construção colectiva da acção pública – Um Estado que não escuta activamente os parceiros da acção pública

Eles (ANQ) fazem avaliações a sensação que nos dá é que aquilo não serve para nada	/	[Eles (ANQ) fazem avaliações a sensação que nos dá é que aquilo serve para alguma coisa]
Não ouvem as pessoas no terreno	/	[Ouvem as pessoas no terreno]
Não consultam quem conhece as dificuldades do terreno	/	[Consultam quem conhece as dificuldades do terreno]
Quem desenha isto está nos gabinetes	/	[Quem desenha isto não está nos gabinetes]
Não conhecem a realidade em que vivem estas pessoas	/	[Conhecem a realidade em que vivem estas pessoas]
A administração não fala com os cidadãos neste país	/	[A administração fala com os cidadãos neste país]
Não há diálogo e daí resultam imensas confusões no terreno	/	[Há diálogo e daí não resultam imensas confusões no terreno]
Aparece tudo desajustado daquilo que acontece no terreno	/	[Não aparece tudo desajustado daquilo que acontece no terreno]
Uma Lógica Implementacionista – Top Down – Autopoiésis	/	Uma Lógica Participada – Bottom Up – Estado Poiético

VII - Exemplo-tipo do modo de construção isotópica na análise estrutural de conteúdos

Os modos de apropriação organizacional – Isotopia – Uma lógica de intervenção comunitária

Excertos de entrevistas:

Excertos 1:

Entrevistador - Acha que pode haver diferenças ao nível da forma como se procura intervir na comunidade ou não?

Entrevistado - Sim, é fundamental uma profunda ligação à comunidade e quando falo à comunidade, falo da comunidade local, falo à comunidade profissional, falo à comunidade cultural, é fundamental, por exemplo, um dos temas de vida que resultou melhor e em que os formandos mais se empenharam foi um tema de vida sobre o património de S. Brás de Alportel, e que não é crucial, não é central para esta formação, que não era nessa área, não era da área de património, era na área de prestação de cuidados de saúde, portanto, não tinha nada a ver mas no entanto permitiu-lhes estabelecerem ligações com o exterior, conhecerem o seu próprio território e serem reconhecidos pelo território como elementos de valor. Criaram um Blog, divulgaram, o Blog continua, portanto, foi uma maneira de se ligarem à comunidade e da comunidade se ligar a eles e eu acho que isto é fundamental ao nível cultural, ao nível individual, ao nível profissional, portanto é fundamental por exemplo que haja uma ligação logo muito grande, isso pode ser feito nas áreas profissionais, ao mercado de trabalho, portanto, recrutando formadores que sejam profissionais dessas das suas áreas, que estão nas empresas, que estão nas entidades e que podem fazer essa ponte e onde depois os estágios se realizem com muito maior probabilidade de integração do que não for assim. Daí que é fundamental a ligação ao local. (EIL15/pág. 19-20)

Entrevistador - Segundo sei no início, na génese deste curso EFA havia a intenção de fazer uma ligação com um projecto?

Entrevistado - Ele foi feito, ele foi desenhado logo de início para dar resposta a uma

necessidade concreta que era uma unidade de cuidados continuados que ia ser construída aqui ao lado, portanto, logo o recrutamento e a selecção foi feita já em função que os formandos daqui vão trabalhar para ali, só que a unidade depois acabou por não se concretizar por falta de financiamento, portanto esta preocupação de dar respostas concretas, a problemas concretos da região, sempre foi uma prioridade para nós. Não adianta e repare, qual é a motivação que podemos transmitir a um grupo de formandos se nós internamente estarmos a pensar, estamos aqui a trabalhar mas vai tudo para o desemprego porque não há emprego, não conhecemos, não sabemos se há trabalho nesta área, não, isto transparece mais cedo ou mais tarde, portanto nós trabalhamos sabendo se as pessoas se empenharem, se produzirem as suas competências básicas, conseguem arranjar emprego com muito maior probabilidade do que se não fizessem isso. (EIL15/pág 20).

Entrevistador – Identifica-se com a forma como a entidade perspectiva a formação EFA?

Entrevistada – Sim, nós aqui sempre tivemos também a perspectiva de, é evidente que isto também pode ser noutras entidades formadoras nós, nós não somos o exclusivo, não é, espero eu, de aproveitar esta oportunidade para aumentar mais as competências e a empregabilidade do território em que trabalhamos. Portanto não é só chegar aqui despachar este curso EFA que foi aprovado e pronto e ponto final paragrafo, sei lá eu tenho andado com um grupinho de formandos que quer criar a sua própria empresa de apoio domiciliário, tenho andado com eles numa série de sítios, desde Segurança Social, Instituto de Emprego, chamei aqui o director do Instituto de Emprego, nós também temos depois relações com estas entidades que nos tornam este acesso mais fácil. Portanto, temos contactos com pessoas da Segurança Social, falamos com eles, fui lá com os formandos interessados, fomos lá uma reunião para saber, a nível da Segurança Social o que é que é necessário, entretanto apareceu aqui uma, um projecto também de uma criação de uma unidade de apoio domiciliário numa candidatura ao *PRODER* outro programa que nós gerimos. Este grupo de formandos que temos interessado, têm que contratar um director técnico, porque não são licenciados na área de assistência social e este é um dos requisitos, eu quando soube que havia uma promotora de, ao *PRODER* interessada e que vai ser directora técnica porque é licenciada e que quer abrir a empresa, mas que precisa de trabalhadores, o

que é que fiz, falei com uns, falei com outros, juntei-os e para ver se era possível abrir a empresa em conjunto ou como entendessem, pois isso aí, eu já não me meto, não é? ou como sócios ou ambos serem sócios ou ela abrir a empresa e contrata-los a eles, enfim a partir daí, eles tiveram que se orientar e agora andam aí em negociações a portanto o facto de, de estar uma entidade que tem todos estes conhecimentos e todos estes contactos na minha opinião torna, a, para os formandos este curso diferente, não é. Porque agora numa entidade formadora normal, que é só entidade formadora dão as coisas, dão matéria, fazem o curso, pronto como deve de ser, mas é só o curso. Também os pus em contacto com os meus os colegas do PRODER também tiveram uma reunião com eles para saberem se era ou não elegível e sendo elegível que apoios é que teriam, portanto temos feito todo este esforço, que eu penso que noutra entidade, não, não ou não teriam essa preocupação ou não teriam, mesmo tendo essa preocupação, provavelmente não teriam essa facilidade, portanto conheço bem o director do centro de emprego, telefonei-lhe e ele veio logo cá, fez uma sessão para eles a dizer que, que apoios é que o Instituto de Emprego dava para a criação de empresas e fez a sessão para toda a gente, depois o meu colega o presidente da Associação conhece bem pessoas da Segurança Social que também ligados a esta área também telefonou e pronto num instante fomos lá com os formandos, portanto isto são vantagens, que nós temos. (EIL1/pág.37-38)

Entrevistador – Sente-se reconhecida pela entidade, pelo trabalho que desempenha?

Entrevistada – Sim, nós falamos muito, ainda ontem à noite estive, o nosso presidente está fora uma semana e tal, está no estrangeiro ontem já estava em Lisboa, ontem à noite já estava em Lisboa, a e estivemos a falar imenso tempo no Messenger sobre, exactamente sobre a formação, dos contactos que fiz ontem, ontem estive com a formadora de prática em contexto de trabalho, fomos visitar algumas entidades que vão acolher formandos, para saber um bocadinho mais sobre o estagio, agora à tarde vamos outra vez e tive a falar com ele sobre os contactos que fizemos, porque também destes contactos nasceram outras oportunidades, portanto há IPSS onde nos vamos colocar, que nos pediram formação, vocês fazem formação então, nós precisamos de formação para as nossas colaboradoras, nesta e nesta área, façam-nos uma proposta e então de um contacto que fiz ontem de um, três já tinham nascidos, e o de ontem

surgiu mais outra proposta de para fazermos formação e aí está também o facto de sermos uma entidade diferente, não é. Tivemos ontem à noite imenso tempo a falar sobre, como ele não está cá à uma semana, sobre como é que o grupo estava, o que é que estamos a fazer, o tema de vida como é que está, está, como é que está, está a andar, não está a andar, os *contactos com as entidades*, portanto mesmo ele não estando cá falamos diariamente sobre, sobre, sobre a formação. (EIL1/ pág.38-39)

Entrevistador – Por exemplo no vosso caso ao nível do recrutamento, dos formandos e dos formadores, como é que isso se passou?

Entrevistada – Ao nível dos formandos fizemos divulgação, no Instituto de Emprego, nós a, Junta de Freguesia, Segurança Social, Rede Social, Câmara, cafés, fomos aí a todas as pastelarias e cafés colar cartazes, os jornais locais, daqui, o padre, o padre na missa, é uma boa fonte de informação, se bem que ele aqui em São Brás nem sempre está disposto a colaborar, mas quando colabora é porreiro, porque a dizer coisas na missa aquilo passa para muita gente a, e fomos aos cafés que tem mais, que nós conhecemos, onde tem mais adesão, Junta, a Junta também tem a rede de voluntariado, e uma grande parte veio mesmo através do Centro de Emprego, portanto nós contactamos com o Centro de Emprego que têm um pólo aqui em São Brás, vem cá a técnica alguns dias da semana e, e pronto falei com o director, falei com ela e depois, encaminhou as pessoas para cá e fizemos sessões, depois este, a nossa selecção de formandos teve várias fases e como nós arrancamos com o curso com base numa parceria, um protocolo parceria com uma empresa, que ia construir aqui uma unidade de cuidados continuados, aqui do outro lado da Associação, aqui a seguir ao parque de estacionamento, ia ser construída uma unidade de cuidados continuados que a Câmara cedeu o terreno gratuitamente a essa empresa e a candidatura já foi feita, vamos formar pessoas para ir trabalhar para esta empresa, acontece que a empresa não teve financiamentos do banco para a construção, portanto isto andou aqui uns meses mau, até que o banco, até que a empresa deixou mesmo cair a ideia porque não teve financiamento, portanto aquilo que era a empregabilidade directa, deixou de ser e a partir desse momento começamos a procurar entidades que lhes possam dar trabalho, não é? mas que já não será o emprego directo, porque aqui, eles acabavam o curso e iam direitinhos para a empresa, porque o prazo de construção exactamente, coincidia com o termino do curso, portanto, calhava tudo bem, mas o banco não deu o dinheiro,

não emprestou o dinheiro, e a empresa não pode construir, e só para acrescentar que na selecção, portanto um empresário, um dos sócios gerentes da empresa esteve na selecção dos formandos. Como iam ser todos empregados dele, nós convidamo-lo e ele também gostaria, não é? Participou na selecção das pessoas, portanto foi feito a dois, a Associação é a *Ventoinha*, portanto a empresa chama-se *Ventoinha*. (EIL1/ pág. 42-43)

Entrevistador - Para tentar perceber um pouco melhor o enquadramento institucional, perguntava-te qual é a missão da Associação? Para tentar perceber melhor essa questão e que tipo de intervenção procura levar à prática?

Entrevistado - Portanto a Associação para a Democracia é, é uma entidade criada em 1988, na sequência do projecto radial que foi lançado em 1985, o projecto radial, no fundo era um projecto de intervenção em meio rural, em quatro freguesias do nordeste Algarvio e esse projecto estava sediado dentro da Escola Superior de Educação, na Universidade do Algarve e depois disso ouve então condições de autonomizar essa intervenção criando uma associação, que foi a Associação para a Democracia em 88, Agosto e com o objectivo de promover o desenvolvimento local no interior Algarvio. Essa tem sido desde sempre a missão da Associação para a Democracia mas essa missão tem sido também actualizada em função das mudanças que temos encontrado, não só na sociedade portuguesa mas também dentro da organização e portanto a missão da associação neste momento é muito uma organização para a promoção do desenvolvimento e da cidadania e faz esse trabalho não exclusivamente no Algarve, faz esse trabalho também noutras regiões do país e do estrangeiro e globalmente trabalhamos em áreas como o apoio às actividades económicas que no fundo é o cerne da actividade, em meio rural, é evidente atrás disso vem todo o trabalho de formação porque está na origem da nossa entidade também a formação para a criação do auto-emprego em meio rural porque digamos criar actividades económicas em meio rural normalmente significa apostar em pessoas que estão dispostas a criar o seu emprego, porque não há mercado de trabalho para o emprego por conta de outrem, então, é evidente que face a um contexto destes a Associação para a Democracia sempre apostou na formação como forma de empreendedorismo, criação de iniciativas de auto emprego e portanto é evidente, pronto, depois disso levou a outras áreas de formação, também complementares ao longo destes anos, sendo que a educação de adultos está

dentro da missão da nossa associação desde sempre, não enquanto esta política criada a partir de 99, pelo grupo de missão, na altura do governo, penso do António Guterres, mas digamos a questão de ter a educação de adultos presente no trabalho da APD foi desde sempre uma missão, não é, e quando surge a Iniciativa Novas Oportunidades, aliás não se chamava Iniciativa Novas Oportunidades, quando surge esta política, esta nova política de educação de adultos, sobretudo tornada pública através de quatro grandes medidas, os cursos EFA, os centros de RVCC, os clubes "*Saber Mais*", e as acções de curta duração, a APD depois acabou por tentar complementar o seu trabalho que já vinha de trás com estas, com estas medidas, por exemplo, sempre trabalhámos com pessoas em meio rural na produção de competências mas que não eram formalmente reconhecidas ou certificadas, então esta política de educação de adultos emerge e dá-nos a oportunidade inclusive de pegar nessas pessoas com quem tínhamos trabalhado no passado, de reconhecer competências que tinham produzido na vida e, e inclusive de certificá-las no ponto vista escolar. (EIL17/pág. 2-3)

Entrevistado – Portanto, como eu dizia, a educação de adultos sempre esteve na origem de todo o trabalho da APD na altura, portanto, como sabes a APD foi criada pelo Alberto e pela Penélope e aliás emerge exactamente numa aliança entre desenvolvimento local e educação de adultos, a intervenção em meio rural, a criação de emprego, de actividades económicas, promoção de autonomia das pessoas, sempre como uma estratégia de educação de adultos e nessa altura, portanto, ainda se falava pouco, digamos, ou seja, falou-se muito mais de educação de adultos a partir dessa nova política de 99, embora, evidente já na altura o Alberto esteve ligado a uma Secretaria de Estado de Educação Permanente a seguir ao 25 de Abril onde foram lançadas muitas acções de educação de adultos, numa outra perspectiva que não as de hoje e portanto o facto de ter tido o Alberto como fundador da APD essa matéria, essas matérias estavam completamente casadas cá dentro, educação de adultos e desenvolvimento, sem que alguma vez existe-se um instrumento financeiro ou de política pública que promove-se esse casamento e portanto esse era um casamento informal assegurado como estratégia da APD, portanto tentando responder à questão, a APD sempre teve a educação de adultos na sua estratégia, acontece que depois de 1999 com a nova política de educação de adultos, foi possível não apenas reforçar o trabalho de educação de adultos quase que o isolando como estratégia específica,

como também certificar uma série de competências de pessoas com as quais já trabalhamos há muitos anos, o que acontece a partir de 99 acho eu é, é esta mudança, não apenas a educação de adultos continua presente como estratégia, digamos inerente ao trabalho que fazíamos, como passa a ser uma área por excelência de trabalho, porque nos permite abrir para públicos com os quais nunca tínhamos trabalhado, ou seja, o que eu quero dizer é, até essa data nós trabalhávamos com as pessoas em muitas áreas mas tendo uma estratégia de educação de adultos lá dentro, a partir dessa data, nós passamos a trabalhar em educação de adultos como estratégia em si mesma, não esquecendo a outra componente é evidente e então esta estratégia em si mesmo significa a abertura do trabalho da APD a outras pessoas com as quais nunca tínhamos também trabalhado, nesta perspectiva em que, de produção de competências aliada a uma certificação escolar e profissional, também, no caso dos cursos EFA. (EIL17/pág. 4-5)

Entrevistado - Pessoas com quem nunca tínhamos trabalhado, ou seja, quando surge esta oportunidade esta, esta política de educação de adultos, a nossa primeira ideia foi, bem temos aqui um bom instrumento de política que nos permite inclusive reforçar o trabalho das pessoas com quem tínhamos trabalhado durante todos estes anos ao ponto de poder certificar essas competências, que sabíamos que tinham. É evidente que a política de educação de adultos desde essa altura é tão abrangente que nos levou necessariamente a trabalhar com outros públicos, inclusive fora do meio rural e então, quer dizer, acabamos por trabalhar com funcionários públicos de muitas autarquias, de empresas, pessoas com quem, pronto, desempregados, tudo isso, pessoas que não conhecíamos e portanto foi aí evidente a partir da entrada em funcionamento do centro de RVCC que nós abrimos largamente o leque de pessoas e mesmo o território onde passámos a trabalhar, passou a ter uma geometria mais variável. (EIL17/pág. 5)

Entrevistador - E ao nível do, do lado dos técnicos, notaste também maior, uma maior abrangência dos técnicos da APD, formadores?

Entrevistado - Sim, para teres uma ideia as pessoas que passaram a trabalhar nesta área, algumas vinham de trás, da educação de adultos e do desenvolvimento local, é o caso da APD, mas praticamente foi a contratação de uma equipa nova, ou seja, foi formar uma equipa e essa, essa preocupação existiu quando se contratou toda essa

equipa de formadores, eu penso que apenas, bem, tentámos, tentámos e fizemos isso integrar no Centro Novas Oportunidades e nos cursos EFA formadores que seriam pessoas da casa, que eram pessoas da casa que já tinham uma experiência de educação de adultos. O processo depois acabou por evoluir a dado, a dado momento e começaram-se a criar critérios de, de contratação de pessoas e de técnicos e formadores, o que nos obrigou a que essas pessoas tivessem habilitações específicas para a docência em dadas áreas e isso levou-nos depois a, a ter que contratar outras pessoas exteriores e que não tinham esta trajetória de ligação ao terreno e à educação de adultos, o que implicou o esforço por parte da APD de enquadramento dessa nova equipa, que eram pessoas que não tinham na maior parte dos casos experiência formativa com adultos e que tiveram aqui uns largos meses de formação interna ao mesmo tempo que iam fazendo o trabalho já de formadores. (EIL17/pág. 5-6)

Entrevistador - Como é que surgiu a ideia de instalar o CNO na APD? Como é que isso aconteceu, esse processo...?

Entrevistado - Foi mesmo nesta perspectiva que, que te digo, portanto a partir do momento em que se tornou pública essa política e ela passou a ser implementada, abriram possibilidade de candidaturas por parte de instituições da sociedade civil a Centros de Novas Oportunidades e nós estudamos essa matéria, vimos claramente que era uma oportunidade para reforçar o nosso trabalho nesta área de educação de adultos e acabamos por fazer a candidatura e o nosso centro começou a funcionar em 2003, na altura era o centro de RVCC. (EIL17/pág. 6)

Entrevistador - Em relação ao curso EFA como é que surgiu a ideia para vir o curso EFA para aqui do Apoio Familiar que terminou em Agosto?

Entrevistado - Portanto nós, já tínhamos tido um curso EFA no passado e pareceu-nos que seria oportuno passar a investir nessa frente na, por uma razão também, para além de acharmos que é uma medida que pode ter interesse surgiu aqui a possibilidade em São Brás de criação de uma unidade de cuidados continuados, mesmo aqui em frente à APD, não é, seria construída aqui mesmo no nosso terreno aqui ao lado, essa unidade de cuidados continuados que foi anunciada, investimento garantido e nós pensamos, bem, há aqui uma oportunidade para a criação de emprego local, falámos com a autarquia, falámos com o empresário que queria criar a unidade e dissemos, bem nós

temos aqui algumas coisas para lhe propor, uma delas é, a de avançarmos com uma candidatura para um curso EFA, nestas áreas, uma destas áreas de serviço de unidade de cuidados continuados, vamos apontar para um número máximo de formandos, formamos as pessoas, fazemos a selecção inclusive em conjunto das entrevistas, nós com a empresa, já para ver os perfis, fazemos o curso e o senhor garante a empregabilidade destas pessoas, o curso levará catorze meses sensivelmente, não mais, agora não me lembro era mais, sim era mais, e o senhor entretanto vai construir a unidade de cuidados continuados e, e faz um protocolo connosco em que assume a empregabilidade destas pessoas e inclusive nós podemos contratar formandos da sua empresa, formadores da sua empresa, portanto havia aqui uma parceria clara, não é, nesta perspectiva de criar emprego local e outra questão foi, há instrumentos de apoio financeiro à criação de empresas que nós podemos também trabalhar porque o senhor vai precisar também de subcontratar empresas, então já agora nós apoiamos a criação dessas empresas localmente, mais criação de emprego e depois vão, vão prestar serviços, por exemplo, lavandaria, unidade de cuidados continuados, servir refeições, portanto havia aqui uma perspectiva de associar o desenvolvimento local com a educação de adultos, e assim foi, acontece que depois não, houve vários problemas e a empresa não avançou, mas nós já estávamos com o curso aprovado e a decorrer e acabámos por ter que alterar a nossa estratégia sobretudo de empregabilidade já com o curso a decorrer, e portanto o curso surge nesta, nesta perspectiva. (EIL17/pág. 12-13)

Os modos de apropriação organizacional – Isotopia – Uma lógica de qualificação individual

Entrevistador - E a forma como a entidade olha para a formação? Quais são as preocupações que vê na entidade em termos dos cursos EFA com os formandos, com a forma como eles se vão enquadrar depois do ponto de vista da sociedade? Em termos da finalidade do curso...

Entrevistada - Sem dúvida a integração no mercado de trabalho, eu penso que há sempre essa preocupação e estamos já a falar do final do curso não é, enquanto dura o curso naturalmente que as preocupações passam pelo desenvolvimento das competências dos formandos e por terem equipas formativas que os levem a bom porto, sim.

Entrevistador - Portanto, sente que essa é uma preocupação de fundo também?

Entrevistada - Sim, sim. Sem dúvida.

Entrevistador - A questão da relação ao mercado de trabalho.

Entrevistada - É o mercado de trabalho e enquanto se desenvolve a formação estamos a trabalhar para essa questão não é, e isso acho que é uma preocupação de todos. (ECFP18/pág. 23).

“(…) penso que a Iniciativa Novas Oportunidades foi uma mais valia para o público que a frequenta e que lhes ofereceu uma nova esperança, não significa que a carteira profissional lhes vá dar um futuro melhor porque neste momento temos uma taxa de desemprego muito, muito alta e não há ofertas mas as pessoas levam com certeza daqui uma nova maneira de estar, uma nova maneira de ser, uma maneira diferente de perspectivar a sua própria vida porque vão com ferramentas tanto para o mercado de trabalho como com ferramentas que as ajudam na sua vida pessoal (ECFP18/pág.26-27).

Entrevistador – Considera que a Iniciativa Novas Oportunidades tem efeitos na vida dos adultos?

Entrevistada - Eu considero que sim, à partida considero que sim visto que eles adquirem aqui uma profissionalização, uma melhor especialização numa área, eu acredito que sim, que seja um benefício sempre. Eu acho que é sempre um benefício mesmo que a pessoa faça esta profissionalização e não trabalhe nesta área é sempre um benefício porque adquirir conhecimentos, não é, em vez de estar em casa no fundo de desemprego, se calhar está aqui, está a receber o mesmo mas está a adequar o tempo dela, está a trabalhar esse tempo de uma forma mais útil e é sempre bom numa perspectiva futura a meu ver. (ECFP22/pág.18-19)

Entrevistador - Gostava de tentar perceber também as suas preocupações para levar a cabo a formação...

Entrevistada - Qual é a minha preocupação? É preparar aquelas pessoas para o mercado de trabalho, tão simples, sendo uma formadora mais da componente

tecnológica do que da componente de base, porque noventa e tal por cento daquelas pessoas que ali estão o objectivo delas é acabar aquele curso e depois daquele curso conseguir um emprego, porque os cursos começaram com uma bolsa alta, agora têm uma bolsa de duzentos euros, têm uma bolsa mínima e esta é a minha preocupação, prepará-los para o mercado de emprego. (ECFP24/11).

Entrevistador - Se se identifica com a forma com que a entidade perspectiva a formação EFA, ou seja, se sente por exemplo que a questão do emprego é uma coisa que está presente na cultura do Centro, se a questão da formação está relacionada com o trabalho...

Entrevistada - Francamente não. Não.

Entrevistador? Quando diz francamente não...

Entrevistada - Não há propriamente empresa, a preocupação acaba-se um pouco com o estágio. Acaba o estágio, regra geral, antes ainda havia uma ou outra que ficava com os formandos, agora já nenhuma fica, portanto, depois o Centro tem boas relações já com algumas empresas e até para os formandos mais difíceis o Centro, é pá preciso aqui que me agarres aqui num formando, pronto, já há este tipo de relação, portanto, já se fica com os estagiários por favor. E acaba aí a relação, finaliza aí. Não há depois nenhum encontro de emprego, nem uma coisa pontual, nada e de facto é uma falha, sem dúvida. (ECFP24/pág.17-18).

Entrevistador - Qual é que sente que é a preocupação aqui, se sente que a preocupação com o emprego está muito presente?

Entrevistado - Tá presente tá, eu noto que os coordenadores das acções quando fazem a prospecção dos sítios para os formandos fazerem os estágios que é uma das preocupações deles, obviamente que ninguém pode facultar garantias nesse aspecto mas sei que eles têm deixado de lado entidades que em determinados períodos têm acolhido estagiários sem depois revelar o mínimo interesse em mantê-los, portanto, aquelas entidades oportunistas que neste período acolhem dois ou três estagiários e que não os empregam embora tenham vagas de trabalho porque sabem que num futuro breve aparecem mais dois ou três estagiários e portanto vão vivendo disto e sei, através de partilhas que tenho tido com os coordenadores dos cursos que eles vão pondo de

lado essas entidades, portanto, eles valorizam a empregabilidade, produzem-se relatórios, existe acompanhamento, até já tive oportunidade de trabalhar uma vez, de colaborar numa actividade que aqui o Instituto fez em que se foi procurar o curso que já tinha decorrido em que se foi fazer um levantamento do como é que estava a situação laboral dos elementos daquela turma e sei que existe uma preocupação nesse aspecto, portanto, a preocupação não é só decorrer aqui a formação, não, eu noto que há interesse e verifico isto mais na época dos estágios, nessa altura eles são cautelosos, portanto, existem às vezes certas áreas técnicas em que há dificuldade em arranjar estágio para toda a gente, não estas tipo *Práticas Administrativas* ou *Empregado Comercial* em que qualquer empresa potencialmente pode acolher os formandos mas existem às vezes cursos que são específicos e é mais difícil arranjar um sítio para os enquadrar mas está sempre presente a preocupação da empregabilidade, é um dos factores que eles levam em consideração. Obviamente que depois a realidade, sabemos depois na economia em que vivemos não é, não existem criação de postos de trabalho, as entidades patronais com facilidade também conseguem recorrer a trabalhos temporários ou até angariar estágios curriculares, portanto, também vão jogando o jogo que lhes convém mas a entidade preocupa-se com isso. (ECFP26/pág.24)

Isotopia MAO1 – Os modos de apropriação organizacional – Uma lógica de intervenção comunitária

Intervenção no território	/	[Não intervenção no território]
É fundamental uma profunda ligação à comunidade	/	[Não é fundamental uma profunda ligação à comunidade]
Conhecer e ser reconhecido como parte integrante do território	/	[Não conhecer e não ser reconhecido como parte integrante do território]
Local é móbil para a aprendizagem	/	[Local não é móbil para a aprendizagem]
Ligação dos destinatários à comunidade	/	[Não ligação dos destinatários à comunidade]
Ligação da comunidade aos destinatários	/	[Não ligação da comunidade aos destinatários]
Centralidade da ligação ao local	/	[Não centralidade da ligação ao local]
Dar respostas concretas a problemas concretos da região	/	[Não dar respostas concretas a problemas concretos da região]
Rede de parceiros locais	/	[Não rede de parceiros locais]
Lógica de intervenção comunitária	/	Lógica de intervenção não comunitária

Isotopia MAO2 – Os modos de apropriação organizacional – Uma lógica de qualificação individual

Preocupação com a integração no mercado de trabalho	/	[Não preocupação com a integração no mercado de trabalho]
Desenvolver as competências dos indivíduos	/	[Não desenvolver as competências dos indivíduos]
Adquirir uma profissionalização numa área específica	/	[Não adquirir uma profissionalização numa área específica]
Adquirir um novo habitus	/	[Não adquirir um novo habitus]
O investimento na formação é útil para os indivíduos	/	[O investimento na formação é inútil para os indivíduos]
O objectivo das pessoas é acabar o curso e conseguir emprego	/	[O objectivo das pessoas não é acabar o curso e conseguir emprego]
Valorização da empregabilidade	/	Não valorização da empregabilidade
Lógica de qualificação Individual/Formação para a empregabilidade	/	Lógica de ritualização/Fazer formação por fazer